2015

La investigación educativa en el Sistema de Educación Media Superior

Exploración sobre las prácticas docentes

Aprendizajes, comunicación y factores de riesgo

SEMS
Sistema de Educación Media Superior

Universidad de Guadalajara

Este libro, se presenta el trabajo realizado por profesoras y profesores interesados en desarrollar procesos de búsqueda de solución a diversas problemáticas propias de las escuelas que conforman el Sistema de Educación Media Superior (SEMS).

Los contenidos ofrecen explicaciones y alternativas de solución a desafíos del nivel medio superior. Así mismo reflejan el modelo de investigación impulsado desde la Secretaría Académica del Sistema de Educación Media Superior a través de la Dirección de Formación Docente e Investigación, como estrategia para mejorar la calidad académica de las escuelas, sus servicios educativos, las prácticas de los actores y su impacto para la formación en valores.

El paradigma que sustenta la forma de hacer investigación en el SEMS reconoce que la indagación permite, desde una concepción de la complejidad la posibilidad de generar explicaciones a partir de problemáticas contextualizadas en cada una de las escuelas preparatorias por un lado, y por el otro, impulsar en los alumnos la formación temprana en la investigación.

Se asume que las aportaciones que se presentan en esta obra, representan una oportunidad para el impulso y desarrollo de un modelo para que los académicos interesados en la investigación, tengan la oportunidad de aportar conocimiento nuevo a la educación media superior.

Universidad de Guadalajara
Sistema de Educación Media Superior

2015 La investigación educativa en el Sistema de Educación Media Superior

Exploración sobre las prácticas docentes

Aprendizajes, comunicación y factores de riesgo

Universidad de Guadalajara
Sistema de Educación Media Superior

Miguel Ángel Navarro Navarro
Rectoría General

Carmen Enedina Rodríguez Armenta
Vicerrectoría Ejecutiva

José Alfredo Peña Ramos
Secretaría General

Javier Espinoza de los Monteros Cárdenas
Director General del Sistema de Educación Media Superior

Ernesto Herrera Cárdenas
Secretario Académico del Sistema de Educación Media Superior

Adriana Lorena Fierros Lara
Secretaría Administrativa del Sistema de Educación Media Superior

Víctor Manuel Rosario Muñoz
Dirección de Formación Docente e Investigación del Sistema de Educación Media Superior

Primera edición, 2018
© Universidad de Guadalajara

ISBN: 978-607-8408-38-2

Víctor Manuel Rosario Muñoz
Oscar Zaragoza Vega
Coordinadores de la obra

Secretaría Académica
Programa institucional:
Fomento a la Investigación Educativa en el Sistema de Educación Media Superior

Los artículos fueron evaluados por un comité de pares mediante el método doble ciego, conformado por profesores investigadores de la Universidad de Guadalajara, miembros del Sistema Nacional de Investigadores así como miembros de la Cátedra UNESCO de Género, Liderazgo y Equidad, quienes valoraron bajo los siguientes criterios: calidad académica, originalidad, aporte al conocimiento, pertinencia, dominio bibliográfico y actualidad e interés del tema.

Comité Dictaminador
Elia Marúm Espinosa, Iván Alejandro Salas Durazo, María Elena Chan Nuñez, Rubén Soltero Avelar, Martha Vergara Fregoso, Pedro Reynaga Estrada, Siria Padilla Partida, Favio Murillo Garcia, Víctor Manuel Rosario Muñoz, María Lucila Robles Ramos y Rosa Rojas Paredes, Maritza Alvarado Nando, Carlos Cenobio Guzmán Sánchez, Sara Robles Rodríguez.

Índice

Para ir al *Capítulo* directamente, ponga el puntero sobre el texto y de click.

9 *Presentación*
Javier Espinoza de los Monteros Cárdenas

11 *Prólogo*
Víctor Manuel Rosario Muñoz

Capítulo I **13** *El consumo de drogas en el contexto social de los alumnos de las escuelas preparatorias 15 y 20. Un estudio desde su vida cotidiana*
Edgar Ibarra Frías, Verónica Llamas García, Melba Celene Domínguez Arias, Fernando Hernández Reyes, Laura Gabriela Villanueva Torres, Alicia Gabriela Valadez Valdivia, Arturo Javier Macías Ortiz, Itzel Refugio Alvarado Ávalos, María del Rosario Vargas Amézquita

Capítulo II **33** *La reprobación y deserción: un análisis de las causas que lo provocan en las Preparatorias de Ciudad Guzmán, Sayula, Tuxpan y sus módulos*
Alfredo Rojo Pizano, Ma. Esther Rúa Vázquez, Mónica Basurto Vázquez, Ana Celina Quintero García, José de Jesús Mejía Manríquez, Juana Guillermina Baltazar Díaz, Sergio Jesús Gutiérrez Ramírez, Alejandro Rodríguez Retolaza, Oscar Navarro Patiño

Capítulo III **53** *La sistematización de buenas prácticas docentes que promueven el pensamiento matemático y la competencia comunicativa*
Ángel Ernesto Jiménez Bernardino, María del Pilar Morfín Heras, Maribel Benítez Vega, Irma Olivia Estrada Sánchez, Rogelio Jiménez Bernardino, Miriam Cristina Estrada Sánchez, José Javier Gutiérrez Pineda, Roberto Barajas Gómez, Beatriz Rangel Velasco, Jasidy Jacqueline Trejo Vázquez, Andrea Jaqueline Moreno Pérez

Capítulo IV **75** *El embarazo en adolescentes en las escuelas Preparatoria de Jalisco, 6, 7 y 12 de la Universidad de Guadalajara*
Bernardo Moreno Orozco y Loza, Brianda Araceli Moreno Orozco y Loza, Javier Canales Lares

Capítulo V
91
Sexting como conducta sexual de riesgo en las nuevas tecnologías en bachilleres de Puerto Vallarta y Ocotlán, Jalisco
Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez, Salvador Torres González, Guillermo Ochoa Gutiérrez, Salvador Villalobos Andrade, Alondra Joselin Valeriano Pérez

Capítulo VI
109
Diagnóstico situacional de las problemáticas psico-sociales de los alumnos de la Escuela Preparatoria 12 y su relación con el rendimiento académico
Gloria Martha Palomar Rodríguez, Rafael Zamorano Domínguez, Mauricio Rafael Rubio Hurtado, Laura Arcelia Romo Ríos, Alba Patricia Arce Valenzuela, América Consuelo Durán Hernández, Fausto Asunción Chagollán Amaral, María de la Luz Magaña Sánchez, Miguel Ángel Becerra Padilla

Capítulo VII
125
Actitudes hacia la Física y ganancia en el aprendizaje del concepto de fuerza en la Preparatoria de Tonalá
José Luis Santana Fajardo, Martín Ruiz Ruiz, Ramón Reynaga Vázquez, Laura Vanessa Stringel Fajardo, Mario Umberto Ramírez Ríos

Capítulo VIII
137
Retos y perspectivas de las tecnologías de la información y la comunicación en el Bachillerato General por Competencias
Juan Manuel Ortega Partida, Yesica Cecilia Núñez Berber, Margarito Santana Neri, Ramón Sergio Trigueros Díaz, Rosa Elena Ponce Vázquez, José Luis Rojas Cisneros, Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos, Laura Saucedo Romero

Capítulo IX
155
Evaluación de Competencias Disciplinares Básicas de la Unidad de Aprendizaje de Matemática y Vida Cotidiana I. Estudio de Caso en las Escuelas Preparatorias 9 y Regional de Santa Anita
Julián Molina Zambrano, Rosa Catalina Felícitas Myers Flores, Carlos Mendoza Sepúlveda, Ma. Alejandra Jiménez Ramírez, Rosa Catalina Felícitas Myers Flores, Ana Guadalupe Mendoza Maldonado, David Mercado Prieto, María Guadalupe Medina Rodríguez, Claudia Gabriela Silva Ocampo

Capítulo X
169
Impacto en la práctica docente de los portafolios de evidencias del estudiante
Leonardo García Lozano, Karem Isabel Escamilla Galindo, Jorge Alfonso Gutiérrez Robledo, Martha Angélica Gutiérrez Flores, Cinthya Carolina Hernández Cedillo, Araceli Cumplido Hernández, José de Jesús Bañuelos Espinoza

Capítulo XI
187
El impacto del uso de la web 2.0 en el aprovechamiento escolar de los alumnos del BGC de la Escuela Preparatoria Regional de Atotonilco
Luis Mexitli Orozco Torres, Rosario Isabel Cerda Vázquez, Laura Patricia González Coronado, Rosa Isela Zambrano Muñoz, José Oswaldo Macías Guzmán, Fernando Martínez Hernández, José Gerardo Martínez Hernández, Luz Teresa Olmos Durán, Edgar Iván Guzmán Barrera

Capítulo XII
199
Análisis y propuesta de mejora de planeaciones didácticas de academia y de planes de clase del profesor: un estudio de caso en las Preparatorias Regionales de Ahualulco de Mercado y Ameca
Manuel Alberto Rosas Verdín, José Luis Martín Adame Martha Isabel Martínez, J. Jesús Rafael Aguilar Vélez, Maritza Delgadlllo Ceja, Sergio Iván Solano Zepeda, Nancy Arlette Arreola Dávila, Graciela Manzano Yerena, Eduardo Fabián del Valle López, Baltazar Sánchez Durán

Capítulo XIII
219
Hacia un replanteamiento de la Formación Docente en la EMS: en pos de una nueva ruta formativa
Martha Marcela Méndez Vega, Leticia Lujano Cortés, Ma. Concepción Angélica Fernández Pérez, Judith Ceja Vargas

Capítulo XIV
235
Buenas prácticas docentes en la enseñanza por competencias, en la Escuela Preparatoria Regional de Jamay
Margarita Ortega González, Francisco Amador Pérez Gutiérrez, Ma. del Rosario Mendoza Nápoles, Susana Ortega Velasco, Martha Alicia Ortega González, Ramón Ortega González, Juan Manuel Palacios Cortés, Juana Guadalupe Velasco Vázquez, María Guadalupe Murillo Valdivia

Capítulo XV
251
Modelo de respuesta al fenómeno de abandono escolar en el nivel medio superior
María Esther Rodríguez Ramírez, María Amparo Rodríguez Carrillo, Montserrat Ortiz Lomelí, Susana Haydeé García Casillas, Esperanza de Jesús Vélez Pérez, Leticia Angélica Arjona Abud, Alicia Naranjo García, Edgar Rodríguez Flores, José Manuel Padilla Segundo, José Luis Madrid Mendoza

Capítulo XVI
271
Contexto escolar: un gran laboratorio de aprendizaje
Martha Alicia Muñoz Medina, Rebeca Aguayo Martínez, Leticia Grajeda Delgadillo

Capítulo XVII
287
Apoyo psicoterapéutico para la reducción de conductas de riesgo
Rocío Zavala Souza, Elba Aranzazú Zavala Souza, Pablo Moisés Delgadillo Gutiérrez, José Ignacio Cruz Gaitán, Ivonne Corona Chávez

Capítulo XVIII
303
El seguimiento a egresados como estrategia de evaluación y retroalimentación para el mejoramiento de la calidad académica
Xóchitl Verónica Méndez Guerra, Diana Costilla López, J. Efraín Márquez Montoya, Leticia Gutiérrez Mendoza

Presentación

El Sistema de Educación Media Superior a través de la Dirección de Formación Docente e Investigación, formuló, en el año 2015, la primera convocatoria para el fomento a la investigación educativa, misma que fue ampliamente socializada en todas las escuelas del Sistema. En esta primera etapa, se presentó un total de 74 propuestas de investigación, de las cuales se aprobaron 48 proyectos que se desarrollaron de mayo a diciembre de ese mismo año. El presente libro concentra los 18 capítulos que representan los reportes de investigación realizados por un total de 130 académicos y 13 estudiantes de las escuelas del Sistema de Educación Media Superior.

En el presente volumen se reportan los resultados con respecto a los siguientes campos problemáticos: hábitos de consumo de drogas en estudiantes del nivel medio superior, análisis de causas de deserción, experiencias sobre la sistematización de buenas prácticas docentes, descripciones sobre los embarazos en adolescentes, análisis sobre la incidencia de sexting, problemas psicosociales, así como resultados empíricos de estrategias para la enseñanza de la física y las herramientas de apoyo web 2.0, trabajos relacionados con el desempeño docente, el trabajo colegiado, evaluación de competencias docentes y de los estudiantes, así como de estudios sobre abandono escolar y seguimiento de egresados.

Este primer libro pretende, entre otras cosas, generar la motivación y una mayor participación de los docentes que integran los colegiados de los planteles del SEMS, a fin de conformar la red de profesores que hacen trabajo de investigación educativa. Las aportaciones contenidas en este trabajo, expresan la forma en que se explican los fenómenos observados y caracterizados

por los académicos, mediante la sistematización, recuperación y análisis de datos en torno al fenómeno educativo y los diversos factores asociados a él.

Esta incursión del profesorado por los caminos de la investigación educativa permitirá generar una cultura de la problematización permanente en las escuelas del Sistema, de acceder a campos problemáticos de carácter institucional desde una visión científica y sobre, todo, generar comunidad para comprender y proponer políticas sociales y educativas para el logro de un desarrollo integral y contextualizado de los jóvenes en edad de cursar educación media superior.

Mtro. Javier Espinoza de los Monteros Cárdenas
Director General del Sistema de Educación Media Superior

Prólogo

En este primer libro, *Exploración sobre las prácticas docentes. Aprendizajes, comunicación y factores de riesgo*, se presenta el trabajo realizado por profesores interesados en desarrollar procesos de búsqueda de solución a diversas problemáticas propias de las escuelas que conforman el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara.

Si bien la investigación en el nivel medio superior es una función sustantiva en proceso de consolidación, la prioridad ha sido la docencia como práctica cotidiana certificada y reconocida por su calidad en los procesos educativos. En este contexto, hay una urgente necesidad de desarrollar indagaciones que permitan comprender y estudiar las problemáticas que se expresan en este nivel educativo. Algunas de éstas fueron explicadas por el titular de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública, Dr. Rodolfo Tuirán Gutiérrez (2014), en el sentido de que se enfrentan varios desafíos y problemáticas que requieren ser atendidos como son: el abandono escolar, la atención a la equidad e inclusión, la profesionalización docente y directiva, el proceso de aprendizaje, el truncamiento de la trayectoria educativa hacia el nivel superior, los ambientes y espacios de aprendizaje (infraestructura), la relación entre oferta educativa y demanda laboral y la violencia y conductas de riesgo.

Es por ello que los contenidos de este libro ofrecen explicaciones y alternativas de solución a estos desafíos. Así mismo, reflejan el modelo de investigación impulsado desde la Secretaría Académica del SEMS por medio de la Dirección de Formación Docente e Investigación, como estrategia para mejorar la calidad académica de las escuelas, sus servicios educativos, las prácticas de los actores y su impacto para la formación en valores.

En efecto, se trata de atender problemáticas de carácter micro y macro social, así como para el logro de los objetivos institucionales planteados en el modelo educativo actual.

El paradigma que sustenta la forma de hacer investigación en el SEMS reconoce que la indagación permite, desde una concepción de la complejidad, la posibilidad de generar explicaciones a partir de problemáticas contextualizadas en cada una de las escuelas preparatorias, por un lado y, por el otro, impulsar en los estudiantes la formación temprana en la investigación. Por ello, este libro representa también un reconocimiento a los profesores interesados en participar en acciones de investigación y que en un mediano plazo se generen las condiciones para la conformación y consolidación de una red de académicos para el fomento de esta actividad sustantiva.

Se asume que las aportaciones que se presentan en esta obra representan una oportunidad para el impulso y desarrollo de un modelo, para que los académicos interesados en la investigación tengan la oportunidad de aportar conocimiento nuevo a la educación media superior, el cual aporte a la fundamentación de políticas públicas y nuevas estrategias de intervención para la calidad de este nivel educativo.

Dr. Víctor Manuel Rosario Muñoz
Director de Formación Docente e Investigación
del Sistema de Educación Media Superior

El consumo de drogas en el contexto social de los alumnos de las escuelas preparatorias 15 y 20.

Un estudio desde su vida cotidiana

Edgar Ibarra Frías
Verónica Llamas García
Melba Celene Domínguez Arias
Fernando Hernández Reyes
Laura Gabriela Villanueva Torres
Alicia Gabriela Valadez Valdivia
Arturo Javier Macías Ortiz
Itzel Refugio Alvarado Ávalos
María del Rosario Vargas Amézquita

Introducción

La presente investigación surgió del interés y la observación en torno al consumo de drogas legales e ilegales en los alrededores de la Escuela Preparatoria 15, por parte de la comunidad estudiantil.

Inicialmente, los alumnos de dicha escuela tenían permitido fumar tabaco en una zona pública, la plazoleta de entrada peatonal a la escuela, la cual estos denominaban "La Perdí".

Cuando la escuela se convierte en una Escuela Libre de Humo de Tabaco, "La Perdí" dejó de ser el centro de reunión de los fumadores y las prácticas de consumo de tabaco se trasladaron a la zona conocida como "La Peatonal", es decir, el camino de ingreso cercado, por donde circulan pocos directivos y académicos.

A consecuencia de esto, las prácticas de consumo cambiaron, ya no eran totalmente públicas, como ocurrían en "La Perdí", sino pasaron a un área que poco a poco se empezó a convertir en una zona que Mayol, (1999) denominaría como el "barrio", entendiéndose como un lugar:

> En el cual la relación espacio / tiempo es la más favorable para un usuario que ahí se desplaza a partir de su hábitat. Por consiguiente, es un trozo de ciudad que atraviesa un límite que distingue el espacio público: es lo que resulta de un andar, de una secesión de pasos sobre una calle, poco a poco expresada por su vínculo orgánico con la vivienda … Debido a su uso habitual, el barrio puede considerarse como la privatización progresiva del espacio público.

En otras palabras, los alumnos se apropiaron de un espacio, lo hicieron suyo, para consumir tabaco. El espacio más público, "La Perdí", se convirtió en un espacio de tránsito y convivencia sin tabaco.

Por lo tanto, con la finalidad de analizar cómo el contexto social favorece el consumo de sustancias lícitas e ilícitas con fines recreativos en la vida cotidiana de los alumnos las escuelas preparatorias 15 y 20, para el diseño y desarrollo de una estrategia de intervención para prevenir adicciones, la investigación se condujo a los espacios de consumo tanto al interior como al exterior de dichas escuelas. Además indagar la conexión con otras escuelas preparatorias y el exterior para conseguir drogas, además de identificar cuáles sustancias reconocían los alumnos como drogas y cuáles no.

Sin embargo, en el transcurso de la investigación advertimos que no era el contexto social macro el que incidía en la decisión de los alumnos a consumir sustancias, y que no era con fines recreativos. Simplemente los jóvenes estaban consumiendo en la contextualización cotidiana con los amigos, en la escuela o fuera de ella, son estos los que influyen en la toma de decisión, es decir que el micro ambiente es el factor más determinante.

En consecuencia, los propósitos de la investigación fueron orientados a describir las prácticas que realizaron los alumnos a partir del uso de sustancias permitidas y no permitidas en las escuelas preparatorias 15 y 20, así como los contextos sociales en donde esto se llevó a cabo. De igual manera, se hizo la recuperación de historias de vida de algunos de los alumnos consumidores y otros no consumidores de dichas preparatorias.

Por lo tanto, de acuerdo con la finalidad del proyecto, se efectuó una investigación cualitativa, que permitió comprender lo ocurrido dentro de las Escuelas Preparatorias, relatado por los propios alumnos. Para ello, se decidió realizar una investigación etnografía, a partir de la observación, entrevistas, charlas y grupos focales.

En el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 (PDI) de la Universidad de Guadalajara, en el Objetivo 11 del eje Extensión y Difusión, se establece la necesidad de realizar programas para promover la calidad de vida y la prevención de adicciones en toda la Red Universitaria. (Universidad de Guadalajara, 2014). Asimismo, el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Media Superior 2014-2030 (PDSEMS), en el Objetivo 16 del mismo eje, plantea como estrategia el diseñar y ejecutar un programa encaminado al combate frontal de las adicciones. En este mismo documento, se expresa la necesidad de investigar a los jóvenes con el fin de impulsar, entre otras cosas, programas específicos que apoyen a quienes estén en riesgo y se atienda diversos problemas, entre ellos, las adicciones (SEMS, Universidad de Guadalajara, 2014).

Además, esta investigación se enmarca en la temática de: violencia y conductas de riesgo, uno de los ejes de investigación propuestos por el Sis-

tema Nacional de Bachillerato, a través de los cuales el Estado Mexicano busca incidir en resolver problemáticas puntuales existentes en los subsistemas de educación media superior.

Por consiguiente, se hace necesario realizar un trabajo que explique la situación del consumo de drogas al interior de las escuelas preparatorias del SEMS de la Universidad de Guadalajara. Motivo por el cual, los resultados de esta investigación son relevantes para el diseño de programas que abonen a dicha problemática.

En lo que respecta al estado del arte, encontramos pocos estudios cualitativos sobre el uso de sustancias ilícitas entre los jóvenes de bachillerato. Analizar el uso que los jóvenes le dan a las drogas, implica mirar las consecuencias sociales y familiares que provocan. Es decir, para estudiar los usos podemos observar sus efectos. De esta manera, será posible rescatar las motivaciones que llevan a los jóvenes a continuar consumiéndolas o a evitarlas.

Por esta razón, se presentan algunos estudios realizados en Latinoamérica con respecto a la temática. Bermúdez-Herrera, Iossi Silva, Teixeira Priotto y Cordeiro Sampaio (2011), trabajaron con entrevistas a once estudiantes universitarios. En dicha investigación se lograron identificar cinco categorías relacionadas con los potenciadores de consumo: situación económica, violencia intrafamiliar, disfunción familiar y de emigración, influencia del medio circundante y el desconocimiento de la existencia de instituciones que promueven la prevención.

Por otra parte, en la investigación de las opiniones de los jóvenes acerca del consumo de drogas en relación con algunas conductas sexuales de riesgo, Rodríguez García de Cortázar, García, Cabrera León, García Calleja y Romo Avilés (2007, p. 1), señalan que existe una problemática asociada entre el uso recreativo de las drogas y la poca prevención de enfermedades sexuales. En este trabajo, los entrevistados consideran que "el consumo moderado de alcohol facilita el encuentro sexual, pero no implica la asunción de riesgos".

De igual manera, Carreter, García, Ródenas, Gómez, Bermejo y Villar (2011), a través del estudio realizado con estudiantes del último año de secundaria y primer año de bachillerato, encontraron que existe un gran consumo de drogas lícitas e ilícitas. Entre las razones que los adolescentes consumidores dan de su uso se encuentran: diversión, experimentar, ser aceptados, relajarse y evadirse. Además, que el consumo se relaciona con el modelo de familia en el que los padres le dedican poco tiempo a sus hijos. Estos investigadores afirman que el consumo de drogas se encuentra ligado al fácil acceso que se tiene de ellas, a la alta permisividad de la familia y a la falta de alternativas sanas para el ocio.

Riofrío y Castanheira (2010), entrevistaron a varios jóvenes infractores entre los 10 y 16 años para identificar los factores que potencian el consumo

de drogas. En dicha investigación se detectaron tres factores determinantes, la carencia del apoyo familiar, las influencias del entorno y el desconocimiento del efecto que causan las drogas en los proyectos de vida.

De los estudios mencionados con anterioridad, puede rescatarse que si se analizan los efectos ocasionados por el consumo de drogas, podrá encontrarse la motivación que existe para ello. De igual manera, de acuerdo con lo revisado con anterioridad, las drogas son utilizadas para la evasión, para generar un sentimiento de bienestar, para ser aceptados y experimentar. Cada uno de estos usos, aplican tanto para las drogas lícitas como las ilícitas, resaltando el alcohol y la mariguana.

Una vez abordado el estado del arte, se presenta un poco del contexto escolar de ambas preparatorias, la Escuela Preparatoria 15 del SEMS de la Universidad de Guadalajara se encuentra en la zona metropolitana de Zapopan, en la comunidad de San Juan de Ocotán. Enclavada en un asentamiento indígena, la comunidad de San Juan de Ocotán tiene serios problemas de marginación económica y social como son narcomenudeo, pandillerismo, drogadicción y violencia familiar. Es una colonia popular, donde la clase social en su mayoría es baja. Sin embargo, la población de alumnos presenta contrastes muy marcados, ya que a su vez estamos en una zona que tiene a su alrededor colonias de mayor nivel, pertenecientes desde la clase media hasta la alta.

La escuela tiene una superficie de 35,000 metros cuadrados, con un número de alumnos de 2 465, 1 208 en el turno matutino y 1 265 en el turno vespertino.

De acuerdo con el departamento de Orientación Educativa, los alumnos que desertan y los que están en riesgo de ello, tienen un nivel socioeconómico bajo y medio bajo, con una dinámica familiar compleja, en la cual han asumido roles y responsabilidades que no son propios de su edad, o bien, han desarrollado intereses en otro tipo de actividades. Aquellos alumnos que cuentan con mejor nivel económico, pertenecen a familias que han sufrido crisis importantes como divorcios, familias reconstituidas, enfermedades en alguno de los progenitores o familias en donde ambos padres cuentan con un trabajo remunerado fuera de casa, entre otras.

De igual modo, la Escuela Preparatoria 20 se encuentra en la colonia El Fortín, la población estudiantil es de un nivel económico medio bajo, los alumnos de las dos primeras generaciones fueron aquellos por sus resultados en el examen y promedio de la secundaria no obtuvieron los puntos suficientes para ingresar a la prepa de elección, por lo cual estos tienen ciertas características de bajo rendimiento académico, provienen de entornos violentos. Las siguientes generaciones son generaciones que se han conformado por el proceso correspondiente, por lo cual no cambia mucho el panorama, pero tiene más habilidades cognitivas.

Cabe señalar que, 50% de los alumnos de esta preparatoria provienen de familias monoparentales, en orientación educativa se presentan varios casos de violencia en el noviazgo y baja autoestima. En cuanto a la vivencia de la sexualidad, 70% de los alumnos son sexualmente activos, sin embargo, hay poca incidencia de embarazos. Asimismo, la reprobación es de 25% y la abandono escolar es de un aproximado de 5%.

Además, en esta escuela se han aplicado varios tamizajes por parte del Consejo Estatal contra las Adicciones en Jalisco (CECAJ) desde el 2014, quienes a partir de los resultados arrojados han desarrollado talleres con padres y alumnos, así como la canalización de los mismos.

Habrá que decir también, que se ha detectado consumo de drogas ilícitas y lícitas alrededor de la institución, siendo común el cigarro. Algunos alumnos han ingresado bajo el efecto de alguna sustancia adictiva.

Asimismo, durante el 2015 A y 2015 B se llevaron a cabo 573 pruebas de tamizaje a todos los alumnos de la preparatoria, con la finalidad de identificar factores de riesgo para el consumo de sustancias adictivas, obteniéndose como resultado la identificación de 216 estudiantes a los cuales se les brindaron pláticas preventivas, conjuntamente, se atendieron a 138 alumnos en sesiones individuales de orientación y consejería, y se realizó intervención breve a 32 alumnos.

De acuerdo al trabajo de investigación realizado en dicha preparatoria, por parte del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades sobre estilos de manejo de conflictos en adolescentes, para evaluar la incidencia de conflictos entre compañeros de escuela y violencia escolar, se obtuvo como resultado un nivel bajo y moderado en la frecuencia de los conflictos entre pares, 61% de los alumnos menciona que no tienen conflictos con sus compañeros y 38% señalan tener conflictos con "algunos compañeros". De igual manera, en lo referente a la incidencia de violencia escolar, 75% señaló nunca haber cometido conductas de violencia o disrupción, 16% "casi nunca" y 6.8% señalan haberlas realizado "algunas veces" y sólo uno dijo haberla realizado "siempre".

Consideraciones conceptuales

La Organización Mundial de la Salud (2015), define la adolescencia "como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años" (párr. 1). Se considera a ésta, como una de las etapas más importantes ya que se da una gran transformación en el ser humano, que incluye un ritmo acelerado de crecimiento físico, búsqueda de identidad y preparación para la edad adulta a través de experiencias que incluyen la transición hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad y la capacidad de razonamiento abstracto, es decir, una preparación para la adultez.

Se considera que los adolescentes se encuentran en un estadio, desde la perspectiva psicosocial y principalmente en el medio urbano, donde se da un desarrollo caracterizado por una creciente autonomía, especialmente con respecto a la familia, un reforzamiento de redes sociales propias y el aumento de intereses personales poco relacionados con la familia y la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2008).

De acuerdo con Horrocks (2012), la adolescencia finaliza cuando el individuo alcanza su madurez emocional y social, y posee la capacidad de escoger entre una amplia gama de actividades y asumir el papel de adulto.

De igual modo, los adolescentes viven de cierta forma un mundo al cual se deben adaptar, pero que al mismo tiempo le resulta hostil, pues debe entender nuevas reglas y asimilarlas. Estos adolescentes quieren crear nuevas formas de comunicar y significar. Quieren romper paradigmas y crear cosas nuevas y espacios sociales.

Por otro lado, los adultos buscan proteger el espacio construido, en contraparte, los adolescentes crean su propia subcultura, estos lenguajes llevan al adolescente a entrar en tensión con el mundo adulto. Esta tensión lleva al joven a crear una nueva significación de las drogas lícitas e ilícitas. Los adolescentes quieren romper el paradigma de sentirse menores de edad e ingresar a un nuevo campo de adulto, sin pagar todas las consecuencias (Dicarprio, 1989).

Asimismo, se considera consumidor a aquella persona que consume drogas de forma constante sin tener una adicción a las mismas; mientras a un adicto, como el individuo que consume drogas y tiene una dependencia física o psicológica a las mismas.

Otro factor a considerar en estas prácticas es lo cotidiano, entendiéndose como la cultura que existe desde abajo y que se lleva a cabo mediante las diferentes prácticas diarias que existen. Este es una producción que surge de la cultura popular o las marginalidades, resultado del trabajo de los usuarios, de la riqueza que producen en el día a día. Son sus ellos los que han llevado a cabo sus prácticas y conocimiento (De Certeau, 1995).

Desde esta perspectiva, lo cotidiano trabaja desde la enunciación, privilegiando el acto de comunicar, de igual manera, las marginalidades generan tácticas para oponerse al más fuerte, es la forma cómo los usuarios crean códigos y los comparten. De esta manera, el espacio cobra gran importancia, ya que es el lugar donde las operaciones y la comunicación se llevan a cabo (De Certeau, 1995).

Es por ello que el ¨barrio¨, de acuerdo con la definición de Mayol mencionada al inicio del trabajo, delimita muy bien lo que sucede en las escuelas preparatorias. Es ahí donde se dan las prácticas cotidianas, valores y comportamientos colectivos, los cuales están sujetos a cierta sumisión a có-

digos, alejados de las miradas externas y crean un núcleo compacto frente a la agresión de los demás (De Certeau, 1999).

De esta forma la escuela es un barrio, pues crea sus propios códigos, genera sus prácticas, valores y comportamientos colectivos. Además, el campus de la escuela, aleja de las miradas externas a los extraños. De acuerdo con De Certeau, en el barrio existe "el distanciamiento transgresivo", es decir, la forma como se violan reglas.

Por consiguiente, lo cotidiano como proceso de enunciación, de tomar la palabra, expresar y darle sentido a las cosas que se viven, privilegia el acto de hablar, la narrativa. Esta pone en juego una apropiación de la lengua, "instaura un presente relativo a un momento y a un lugar; plantea un contrato con el otro (el interlocutor) en una red de sitios y relaciones" (De Certeau, 1999).

Desde esta perspectiva las historias, los lugares se tornan habitables. "Habitar es narrativizar. Fomentar o restaurar. Fomentar o restaurar esta narratividad también es, por tanto, una labor de rehabilitación" (De Certeau y Giard, 1999).

El consumir sustancias legales o ilegales, forma parte del entramado de una narrativa, donde el individuo debe tomar la palabra y volverse visible, sin ser criminalizado, sino por el contrario, encontrar las formas en que pueda ser apoyado a pesar de haber transgredido la regla.

Metodología

El método utilizado para realizar este proyecto fue la etnografía, las herramientas de recolección de la información fueron la observación de las prácticas cotidianas en el entorno de las escuelas preparatorias, grupos focales, la entrevista para dar la palabra a los alumnos y conocer lo que sucede en su entorno y pláticas dirigidas con grupos, donde comentaron sus experiencias en torno al consumo de sustancias.

Se eligió esta metodología porque se ajusta a los objetivos y la forma de trabajo, ya que permite la descripción del comportamiento en una cultura particular, con base a investigación de campo. Donde el investigador intenta interpretar o representar los aspectos de dicha cultura (Guber, 2011).

La observación de los alumnos y sus prácticas nos facilitó el proceso para comprender el comportamiento de los alumnos en torno al consumo de sustancias y la forma como las llevaban a cabo en las prepas. Por otra parte, el grupo focal mostró la percepción que tienen los alumnos del consumo de sustancias y cómo las mismas están presentes en las escuelas preparatorias. De igual manera, las entrevistas dieron la pauta para que los alumnos expresaran qué pasa con ellos y la forma como entienden el consumo de sustancias. Además, las pláticas dirigidas ayudaron a la comprensión de la forma en cómo el grupo actúa para la integración de sus miembros.

En lo que respecta a los participantes que conformaron los grupos focales, se eligieron grupos de forma aleatoria. En la Preparatoria 15, de primero, cuarto y sexto semestre, dos grupos de cada grado, de segundo y tercer semestre, un grupo de cada grado y del quinto semestre, tres grupos. De igual manera, en la Preparatoria 20, dos grupos pertenecientes al segundo semestre, uno del tercero y otro grupo del cuarto semestre.

La dinámica de los grupos focales constaba de tres partes, en las primeras dos los alumnos trabajaron de forma escrita e individual. La primera parte se relacionó con la situación académica, integración a la escuela y a su grupo, así como situaciones de acoso; la segunda, acerca de la percepción de su dinámica familiar, por último, la tercera parte, realizada de forma colectiva, en pequeños equipos de cinco a seis personas, se cuestionó lo que saben sobre la situación de las drogas en las escuelas preparatorias, cuáles drogas conocen, qué drogas se consumen, cuáles drogas son lícitas, cuáles ilícitas, cuáles son las principales drogas que circulan en la Prepa y qué prácticas realizan alrededor de las drogas.

Resultados

Con relación al desempeño académico, la mayoría de los alumnos reporta estar bien, ser alumnos regulares, sólo algunos mencionan tener problemas como reprobación de algunas materias o estar retenidos.

Además, los alumnos se muestran exitosos cuando a pesar de quedar a deber materias logran salir adelante, aun cuando queden en artículo o extraordinario; cuando parece que van a reprobar una unidad de aprendizaje, y logran aprobar; y, al ser elegidos para representantes de algún concurso organizado por SEMS o la propia escuela preparatoria.

Asimismo, dicen que se sienten fracasados cuando reprueban una unidad de aprendizaje de manera inesperada o un maestro se muestra intransigente a cambiar una calificación que ellos consideran injusta.

Por otra parte, la mayoría de los alumnos se sienten integrados a sus familias, no ven rupturas al interior de la misma, con una conformación nuclear de cuatro a cinco integrantes. Existen pocas familias donde sólo exista un cónyuge o familias extendidas, otros viven en contextos familiares donde ellos son la familia extendida.

El problema que más reconocen como grave es la falta de recursos económicos, pues en ocasiones uno de sus dos padres no tiene trabajo, o bien su papá no está en casa debido a su trabajo. Además, algunos consideran excesivos los castigos de los padres o sentirse agobiados por las tareas domésticas.

En torno a las sustancias lícitas e ilícitas, los alumnos reconocen como drogas principalmente cuatro sustancias: alcohol, cocaína, marihuana y

tabaco. No obstante, hay una amplia lista de drogas que identifican tales como: aire comprimido, crack, cristal, DMO, DMT, éxtasis, hongos alucinógenos, inhalantes, LSD, metanfetaminas, opiáceos, peyote, ritalin, sales de baño, salvia, shaman y tachas.

Igualmente, en la clasificación de drogas lícitas e ilícitas, la mayoría de los grupos reconocen que las drogas ilícitas son "aquellas cuya venta es ilegal" y "las lícitas como aquellas cuya venta es legal". Sin embargo, en algunos grupos se registraron algunas discusiones acerca de ¿si el café es una droga o no? ¿los carbohidratos son drogas?

Sobre si en las escuelas preparatorias circulaban drogas, los alumnos de la Preparatoria 15 señalaron en su mayoría no saber al respecto, pero hubo grupos donde aparecieron frases como "existen rumores" o "sí, el cigarro", "marihuana y tabaco" y "cervezas". Por el contrario, en la Prepa 20 afirmaron que dentro de las instalaciones no se consumían drogas.

De manera análoga, acerca de quienes consumen drogas, la mayoría de los alumnos de ambas prepas consideraron que eran aquellas personas que "tienen problemas personales", "problemas familiares", "baja autoestima" o "no se encuentran". Sin embargo, en Prepa 15 algunos dieron respuestas como: "los alumnos", "todo tipo de edades y sexo", y "todo tipo de personas", no solo aludiendo a las personas "con problemas".

Sobre los espacios de consumo, las respuestas de la gran mayoría estuvieron relacionadas con que en "lugares ocultos", "lugares privados", "lugares no muy transitados" o "casas, parques y fiestas". No obstante, en Prepa 15 si se reportaron respuestas como: "dentro y fuera de las instalaciones", "área de fumadores", "el puente", "Ocotán City", y "en las entradas".

Cuando se les preguntó de cómo inician a consumir, la respuesta más frecuente "por el grupo de amigos", "por las amistades", "porque los amigos los invitan", "con los compañeros". Pocos relataron que era un problema relacionado a problemas familiares, emocionales o curiosidad.

Además, al hablar sobre los rituales alrededor de las drogas la mayoría dijo desconocerlos, pero en Prepa 15, hubo un grupo en especial que comentó: "fruta, números, colores u objetos", investigando se descubrió que es la forma como tienen de esconder las drogas a fin de pasárselo a sus compañeros. También comentaron que era básico dentro de esos rituales: "no decir donde la compraste, ni con quien". En esta parte de los rituales, los alumnos dijeron que hay palabras claves para salir a consumir, algunos alumnos comentaron que eran: "Vamos a quemarle las patas a satanás", "Vamos a que Martín nos pague".

Por lo que se refiere a la observación y las pláticas dirigidas, cabe mencionar que mientras en la Escuela Preparatoria 20 es posible apreciar que no hay consumo dentro de las instalaciones, las condiciones de la Escuela Preparatoria 15 cambian. Una de las razones por las que posiblemente se

presenta este fenómeno, es la diferencia de superficie que existe entre ambas preparatorias. Los 35 mil metros cuadrados de la Escuela Preparatoria 15, más el área que pertenece al gobierno municipal, que está resguardada por la prepa por malla ciclónica (La Peatonal) hacen que el personal de la escuela tenga dificultad para el resguardo de la misma.

La observación y las pláticas nos indican que los alumnos consumen tabaco, alcohol y marihuana de forma constante en "La Peatonal", por el momento esta zona se convirtió en el área de estacionamiento de alumnos, lo cual les facilita a los alumnos el consumo. Asimismo, se comentó que los alumnos están consumiendo en la parte final de las canchas de la Prepa, la cual queda muy retirada de las áreas de dirección, o incluso lo llegan a hacer en los baños, "todo de rapidito, te juntas con unos amigos y prendes el churro rápido, entre todos le dan una pasada, lo apagas y a clases".

Igualmente, las áreas de consumo externas a la Escuela Preparatoria 15 se localizan en el puente peatonal, los descampados alrededor de la preparatoria y las paradas de autobuses. Para juntarse a consumir, los alumnos aprovechan las horas muertas que llegan a tener, en general, son pocas las horas, sin embargo, en esos periodos es muy fácil para ellos tomar un cigarro e irse fumarlo o darle dos jalones a la marihuana. Otra forma de consumo de marihuana, más discreta, es mediante muffins que algunos alumnos preparan para venta o regalo, al respecto no quisieron hablar más.

En cuanto a los lugares donde consiguen la marihuana, se menciona a San Juan de Ocotán, Santa Margarita, la Prepa 7 y la Prepa 10, pues allá hay puestos afuera de las instalaciones donde se las venden, en Prepa 15 no existe ese fenómeno y eso dificulta el conseguirla. En el caso del alcohol, lo que más se consume son cervezas y para ello compran vasos de unicel que llenan con esta bebida, y así la introducen a la escuela. Esta práctica se les ha complicado desde que se cambió el ingreso a las instalaciones, pues antes el centro de consumo era la llamada "Peatonal", por donde entraban,, ahora el ingreso se trasladó a la parte trasera de la biblioteca, además de que la escuela está dando el paso para convertirse en una escuela libre de hielo seco.

Sobre las fiestas, los alumnos comentan que ahí es más fácil hacer el consumo y que algunos padres son muy permisivos, esas casas son las ideales para realizar las reuniones. En esas fiestas hay creatividad para el consumo de alcohol, las cuales potencializan el efecto del mismo como pueden ser: vodka con gomitas, piñas inyectadas; o bien la marihuana, utilizando shishas, cocos o guayabas como pipas.

Las historias de vida de los alumnos

A lo largo de esta investigación se recuperaron historias de vida muy interesantes de los alumnos, éstas nos ayudaron a conocer su percepción acerca del consumo de sustancias y cómo las mismas están presentes en las escuelas preparatorias. Además, de manera significativa se pudo saber cómo fueron los primeros acercamientos a ellas. También, nos dieron a conocer sus gustos, su punto de vista de las relaciones entre su grupo escolar, su rendimiento académico y aspectos de su dinámica familiar. En el siguiente espacio nos proponemos exponer algunos fragmentos de estas historias.

Las historias en Escuela Preparatoria 15

La historia de "C"

"C" es un alumno regular, no ha reprobado ninguna unidad de aprendizaje curricular, está en su último semestre.

Cuando se le pregunta acerca de cómo ser fuerte no caer en adicción a lo que "C" responde: "Yo ya me clave, ya tuve la mala experiencia de hacerlo, entonces aprendí, el semestre pasado caí bien cabrón, diario fumaba, en la mañana fumaba comía, fumaba comía, porque te da mucha hambre, y así me la pasaba siempre conseguíamos, no sé dónde pero conseguíamos y fumaba, llegaba a mi casa y fumaba, se me hizo fácil, con los amigos se hizo un hábito, wey vamos a fumar, pues vamos, pero llegó un momento que comencé a perder noción de las cosas, incluso el ambiente en el que estaba sentía que no ya no estaba dentro de mí, me desadapté bien culero de la sociedad, me explotó la cabeza mal pedo y ya ahorita estoy bien pues, si yo creo que fue a causa de eso, me centraba en eso, dejé perder responsabilidades, dejé de hacer muchas cosas, por estar fumando dejé de todo, no estaba chido, después lo capté y me di cuenta que yo soy el que decido, no sabía decir no, no ponía un alto y hacía lo que los demás decían, pues ahí perdí mi yo".

La gente comenzó a llamarlo "marihuano" y eso no le pareció chido, no le gustó, también cree que él fue un clavo para que otros comenzarán a consumir y eso tampoco le gustó. Además, notó que ahora que él dice no, sus amigos también lo hacen.

La historia de "E"

"E" es muy callado, menciona que le gusta la escuela y le resulta fácil aprobar, solo que ha sido irresponsable, lo que le ha afectado en su rendimiento escolar. Refiere que se la lleva bien con sus compañeros de grupo, asimismo, su ambiente familiar lo percibe como bueno.

Desde la secundaria tiene amigos que consumen cristal y marihuana. "E" consumió marihuana por primera vez en la secundaria, tenía 14 o 13

años, se sintió raro, viajado, perdido, esa vez no le gustó, pero después sí y lo siguió haciendo. Refiere que las amistades que traía lo llevaron a probarlo, a experimentar.

De acuerdo con "E", son varios los alumnos que fuman marihuana en la escuela, algunos ya lo dejaron y otros siguen, unos van bien con sus materias, otros están repitiendo y a otros ya los "corrieron". "E" tiene una semana que no fuma y espera que se alargue este tiempo, dice que fuma marihuana porque es fácil acceder a ella, si hubiera sido fácil la cocaína entonces la consumiría. Además, para él, las amistades son el principal motivo de presión para consumir, "si hay pues pruebo, si no tengo, no hago por ir a comprar, sólo si lo invitan".

La historia de "I"

"I" es una joven que actualmente cursa el cuarto semestre.

Desde la perspectiva de "I", el primer contacto con las drogas es por querer saber qué se siente, hasta dónde puedes llegar "como adolescentes queremos experimentar y ver por qué nos dicen que no, y ya en bola terminas cediendo".

"I" tuvo una relación sentimental con un chico que fumaba marihuana, pero él siempre trato de mantenerla lejos de eso. Sin embargo, empezó a sentir curiosidad, hasta que estando en un parque con un amigo (ella de 14 y él de 18), vieron que otros chicos estaban fumando marihuana y se acercaron a pedirles, así dio su primer fumada, recuerda que le encantó esa sensación, sintió mucha alegría, "veía los árboles súper brillositos, más bonitos, todo era más feliz". De ahí lo siguió haciendo, hasta realizarlo todos los días.

A su vez, "I" considera que sus amigos consumidores tienen problemas mentales o al menos están deprimidos, menciona que esto pasa porque empiezas a pensar más a fondo las cosas que no te gustan. Asimismo, cree que las drogas llevan a pensar, que la hicieron crecer como persona y ver cosas que antes no veía, a cuestionarse y buscar respuestas fundamentadas, "no solo porque sí y ya, te pones a pensar y llegas a conclusiones y te cuestionas más, es como filosofar ante la vida muy muy a fondo y con otra perspectiva muy diferente a la que todos tienen, y si te pones las pilas llegas a ser de los que cambian las cosas y pueden funcionar".

También, "I" refiere que cuando su mamá se dio cuenta que estaba fumando marihuana le dijo "has lo que quieras" y lo tomó como "me estás dando permiso", menciona que sólo le pidió que respetara la casa y que no llegara en estado inconveniente.

Por otra parte, con su novio actual, "I" probó el lsd, le gustó demasiado, lo siguió consumiendo, una temporada cada semana estaba comiendo pa-

pel, "me ponía bien loca, hubo algunos que salieron malos", aquí menciona que tienes que saber qué compras.

Acerca del consumo dentro de la escuela, "I" refiere que "en la prepa sí consumen, pero no venden, casi siempre todos traen, o te la regalan, todos son súper tranquilos, pues consumen marihuana nada más, eso está bien, porque no se meten cocaína, ni meta, ni cristal, eso sí es malo y te pone agresivo y paranoico, hasta te puede dar esquizofrenia, con la marihuana están "bien concha". A veces con la pura marihuana te va mejor en los exámenes, no te perjudica a menos que estés dañado o lastimado, emocionalmente, cuando los padres les echan sus cargas a los hijos, te meten en sus responsabilidades. Los ácidos sí hacen daños si lo consumes mucho. Pero tiene mucho que ver que seas fuerte de mente".

La historia de "L"

"L" es un alumno irregular, ha repetido materias desde el primer semestre, sin embargo, no ha caído en artículo. Respecto a su situación familiar, el alumno comenta que en su casa las cosas van bien, que nunca les han hecho falta ni cosas materiales, ni cariño. Se considera una persona feliz.

La primera vez que "L" escuchó hablar de drogas fue a los seis años, en su cuadra, siempre ha habido drogadictos y casi siempre eran sus primos. No tuvo tentación de probar drogas sino hasta que salió de la secundaria, y dejó pasar un año sin estudiar, entonces probó la marihuana. La última vez que la consumió fue al término del semestre que pasó, un tiempo la consumió hasta dos veces a la semana, dejó de hacerlo porque no quería que se le convirtiera en una adicción

Por otra parte, "L" considera que las personas que consumen algún tipo de droga lo hacen para relajarse, olvidarse de ciertas cosas, estar más alegres, aunque no siempre obtengan estos efectos. Los consumidores, dice "son personas que no piensan a futuro, muy cerradas de mente, que siempre quieren estar haciendo lo mismo". Además, para iniciarse en el consumo cree que sí pueden influir las personas que te rodean, que te invitan o presionan para hacerlo.

De igual modo, "L" comenta que los adolescentes son más vulnerables al uso de sustancias, debido a que les puede parecer normal el consumo cuando las personas de quienes se rodean lo hacen, ya que existe mucha presión para encajar en ciertos círculos o pertenecer a grupos. Hay algunas personas que crecen viéndolo como algo normal, y cuando llegan a la preparatoria, lo anormal es que no lo hagan.

La historia de "M"

"M" es una consumidora de drogas lícitas e ilícitas, lo hace en la preparatoria y en los alrededores de la misma. Tabaco, alcohol y marihuana es lo que

consume con su grupo de amigos. Ella se considera una mujer feliz, pues está a gusto con lo que tiene.

"M" este momento es una alumna regular. Estudia tercer semestre, pero debería estar en quinto. Ha reprobado diferentes unidades de aprendizaje, muchas de ellas por faltas.

De acuerdo con lo expuesto por ella, la cerveza es consumida en la escuela o fuera de ella, los alumnos van a San Juan de Ocotán, compran cerveza y la traen en un vaso de unicel, "llegue a consumir (cerveza) dentro de la escuela, me llamaba la atención y quería experimentar, nada más era que a la brava". Sobre el tabaco dice que ha llegado a prender un cigarro dentro de la Prepa, en las zona de canchas empastadas, para que no los vean fumar lo que hacen es acostarse en el pasto y alguien está vigilando para evitar ser sorprendidos.

Por otro lado, "M" empezó a consumir a los 15 años. Para ella, la escuela no es la que induce a consumir, es más bien el círculo de amigos el que la induce a hacerlo.

Sobre su la relación con su familia, "M" la considera tranquilo y cordial. El principal problema de orden familiar es el económico.

En las fiestas a las que acude se consumen drogas con cierta frecuencia, ella sólo marihuana, pero sus amigos si consumen otras cosas como pingas y ácidos. Ella no se mete otra cosa porque simplemente no le llama la atención, pero si ha tenido malos viajes con la marihuana, en una ocasión "me sentía que me iba a morir, me sentía muy mal, mis compañeros me decían que me veía hasta pálida y me empecé a mentalizar y entonces me sentía peor". A pesar de todo, ella no le recomienda a nadie fumar marihuana.

La Historia de "Y"

"Y" no es consumidor de marihuana, ni de tabaco, es consumidor ocasional de alcohol, hace un tiempo falleció su novia, razón por la cual trató de evadirse con el alcohol, esto fue antes de entrar a preparatoria, dejó el alcohol por el básquet, ahí encontró refugio. Sin embargo, de cierta forma, "Y" no es feliz. No se siente a gusto con quien es.

Está en segundo semestre, es un alumno regular con buen promedio. En su salón siente que existe un mal ambiente, "se nota que no estamos unidos, como separados. Las diferencias nos ganan mucho, hay gente muy engreída y busca hacer sentir mal al otro".

Además, su ambiente familiar es malo, pues siente que su familia es desunida. Uno de los problemas familiares es de orden económico.

Del consumo de drogas sabe de un grupo, que son denominados "los Orcos", fuman marihuana, se juntaban en la entrada peatonal a consumir, sin embargo, al cambiar la entrada, ya no sabe dónde se reúnen. También,

que la droga la van a comprar a San Juan de Ocotán y que es común que sus compañeros se salgan de clases para ir a consumir.

Por otra parte, relata que su primer contacto con la marihuana fue a nivel familiar: "Tengo tíos que sí consumen de parte de ambas familias, entonces es común, yo todavía tengo primos que consumen, no me junto mucho con ellos".

Desde el punto de vista de "Y" la connotación del consumo de drogas en torno a Prepa 15 está marcada por el lugar donde está enclavada.

La Historia de "Z"

"Z" nunca se ha drogado, pero conoce de cerca lo que pasa con sus compañeros, sabe quiénes se drogan y cómo se consigue la droga, "una buena parte de San Juan de Ocotán".

Él sabe que se consumen drogas, alcohol, tabaco y marihuana, en la escuela, en lo que era el pasillo de ingreso, "La Peatonal", y afuera de la escuela, en el estacionamiento de alumnos y la parte final de la cancha nueva que hicieron, afirma "ahí no llega el olor". "Cuando salen a fumar un cigarro, se fuman la marihuana y se echan su cigarro y ya entran bien zoombies".

Las historias en Escuela Preparatoria 20

La Historia de "A"

"A" es un alumno de segundo semestre, repetidor de tres unidades de aprendizaje.

En lo que respecta al entorno familiar, el estudiante comenta que forma parte de una familia de cinco integrantes en donde es el único varón, y viven en un ambiente que manifiesta "sereno". A pesar de los problemas económicos considera que no tiene problemas emocionales.

De acuerdo con "A", no hay consumo de drogas en el interior de la escuela, el consumo es en los alrededores y que además no existe una tradición de consumo de drogas en el plantel.

En relación con su consumo, lo inició a los 18 años de edad con unos amigos, el motivo primordial fue el "cotorreo". Fuera de este grupo de amigos, nadie sabe de ello, y un miembro de su familia utilizaba marihuana, más específicamente su tío. Finaliza la entrevista comentando que va a dejar de consumir droga.

La Historia de "F"

"F" es un chico de segundo grado, que repite algunas materias. Dice que el ambiente en la misma es muy bueno, destaca el hecho de que no tienen problemas económicos, se considera una persona feliz, sin problemas.

Éste refiere que "mi primer acercamiento con la droga fue por curiosidad… considero que estuvo bien ya que con esto se me quitó la espinita", además, es de recalcar que él considera que el medio escolar no influye en el consumo de la droga, por otro lado, mencionó que en su familia nadie ha utilizado alguna droga ilícita, en cambio en su grupo de amigos sí.

La Historia de "N"

"N" es un alumno de segundo semestre, regular, no ha reprobado ninguna materia. En cuanto al ambiente que se vive en su salón para él "es más o menos", puesto que lo considera desmadroso, ya que no tiene buen rendimiento académico. Con respecto a su familia, comenta que el ambiente es bueno, sólo está integrada por tres personas, pues es hijo único; aunque en lo económico han ido a la baja.

Con respecto al consumo dentro de la prepa, comenta que no existe, sino que se da en los alrededores "no he visto, pero sé que sí". Habla de que la clave son las personas y no tanto el ambiente, pues es precisamente la gente la que toma la decisión de consumirlas o no. A pesar de que ahora ya no consume, la primera vez que lo hizo no fue una experiencia muy agradable; se encontraba con amigos que estaban fumando mariguana y uno de ellos para convencerlo le prometió una shisha, a lo que él aceptó, el problema fue que se los llevó la policía. Además, dentro de su familia no hay consumo y él sólo ha consumido esa vez, pero se sigue relacionando con amigos que lo hacen con frecuencia.

La Historia de "T"

"T" es alumno regular que no ha reprobado ninguna unidad de aprendizaje hasta el segundo semestre que está cursando.

Los contextos en lo que él cree que se consume droga son los barrios y las fiestas. En las fiestas que frecuenta hay un fuerte consumo de mariguana, cocaína y tachas, lo que le llama la atención de estos es que hace que el ambiente sea más tranquilo. Por lo menos 40% de sus amigos consume mariguana y cocaína. Él mismo consume mariguana "un churro a la semana" y empezó así desde los catorce años, quería saber que se sentía; en su familia su hermano es consumidor y su papá lo fue, aunque ahora lo considera algo malo. La explicación que dio para el consumo es que no lo utiliza como droga, para andar de "loco", sino para relajarse, reflexionar y tener ideas.

Conclusión y discusión

Inicialmente la hipótesis que se tenía era que: "Los alumnos de las escuelas preparatorias 15 y.20, están influenciados por el medio social para el consumo de drogas". Sin embargo, al iniciar a trabajar con grupos focales nos

percatamos que el primer grupo de contacto e inicio resulta ser el grupo de amigos.

Por otra parte, el trabajo y la contrastación entre prepa 15 y 20 nos permite ver que el trabajo que ha venido realizando el Consejo Estatal contra las Adicciones Jalisco, en esta última escuela, ha reducido el impacto de las drogas. Sin embargo, uno de los problemas existentes con el cecaj es que no cuenta con los recursos suficiente para permanecer en cada Escuela.

Con este trabajo se pretende abrir un trabajo de prevención, no de criminalización; ya que es el grupo de amigos el que invita al consumo de sustancias, hay que romper ese patrón, a través del fomento en la participación de los alumnos en otro tipo de actividades y evitar, en la medida de lo posible, que los alumnos busquen áreas de consumo de sustancias.

Durante una de las entrevistas, se mencionó que el problema de base "son las horas muertas", que aprovechan para consumir, al no existir actividad académica. Además se comentó que muchas veces ellos piden permiso para salir al baño y se salen de la Prepa a consumir algún tipo de droga. Por tanto, se vuelve necesario que las escuelas preparatorias rompan con esos esquemas de espacios donde se consume la marihuana.

Cabe señalar, que las áreas de orientación educativa y tutorías son pequeñas y por tanto es necesario reforzar el trabajo con los profesores tutores en materia de prevención, a través de su capacitación para atender esta problemática.

Desde esa perspectiva, planteamos la necesidad de adoptar una serie de medidas que permitan generar un mejor clima de colaboración académica a fin de contener las prácticas existentes, no desde la criminalización, sino desde la prevención.

Participar en coloquios de investigación y congresos donde se pueda socializar los resultados de la investigación que permitan la divulgación y retroalimentación de otros investigadores con respecto al tema.

Fomentar la capacitación continua para académicos y administrativos que favorezca la prevención del acercamiento al consumo de sustancias ilícitas, teniendo en cuenta que el primer contacto lo tienen en secundaria y refuerzan en el bachillerato al encontrar o reencontrar amistades con consumo de sustancias ilícitas. Así como la capacitación continua para el personal que se encargue de situaciones remediales, como la unidad de orientación educativa, orientadores educativos auxiliares y tutores de grupo.

Promover actividades con fines recreativos dentro del mismo plantel que se asegure que 90% de los alumnos participe y a su vez tenga vinculación con otras escuelas preparatorias de la misma zona o inter zonas, con su divulgación en la *Gaceta*.

Permitir a los alumnos experiencias novedosas, juegos interactivos o virtuales dentro del contexto académico. Actividades donde sean capaces de

explotar su creatividad e inventiva, compartiéndola con sus pares y que tenga un beneficio para la comunidad estudiantil, así como para la comunidad donde se encuentre insertada el plantel educativo.

Fortalecer vínculos entre padres de familia, continuar el trabajo en Escuela para Padres, que los temas busquen empoderar a los padres de familia como padres de familia para que tengan herramientas para serlo, pidiendo apoyo a los hijos (nuestros alumnos) con responsabilidades que les corresponden como hijos, sin confundir jerarquías dentro de la misma familia.

Para futuras investigaciones se pretende el trabajo con alumnos que se han mantenido lejos del consumo con decisiones asertivas, que apunte a más acciones preventivas.

Referencias

Bermúdez-Herrera, A., Iossi Silva, M. A., Teixeira Priotto, E. M., y Cordeiro Sampaio, J. M. (junio, 2011). Percepción de los estudiantes de una escuela de enfermería acerca del consumo de drogas lícitas e ilícitas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19, 684-490. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421968004

Carreter Parreño, J., García Castillo, O., Ródenas Aguilar, J., Gómez Saldaña, A., Bermejo Cacharrón, Y. y Villar Garrido, I. (agosto, 2011). Estudio cualitativo sobre el consumo de tóxicos en adolescentes. Atención Primaria, 48(8), 435-439. Recuperado de:www.elsevier.es

Centros de Integración Juvenil A.C. (2014). *Violencia familiar y adicciones*. Recomendaciones preventivas. México: Trillas.

De Certeau, M. (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamericana.

De Certeau, M. (1999). Entrada. En M. Aguja, M. L. Guadarrama y R. Lozano Herrera, *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar* (p. xi-xii). México: Universidad Iberoamericana

De Certeau, M. y Giard, L. (1999). Al alimón. En M. Aguja, M. L. Guadarrama y R. Lozano Herrera, *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar* (p. 133-134). México: Universidad Iberoamericana.

Dicarprio, N. S. (1989). *Teorías de la Personalidad*. México: McGraw-Hill.

Guber, R. (2011). *La etnografía*. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Siglo xxi.

Horrocks, J. E. (2012). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.

Mayol, P. (1999). Habitar. En M. Aguja, M. L. Guadarrama y R. Lozano Herrera, *La Invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar* (p. 3-72). México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Organización Mundial de la Salud. (2015). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Riofrío Guillén, R., Castanheira Nascimento, L. (2010). Consumo de drogas en los jóvenes de la ciudad de Guayaquil, Ecuador. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 18, 598-605. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-1169201000070001

Rodríguez García de Cortázar, A., García, M. H., Cabrera León, A., García Calleja, J. M., y Romo Avilés, N. (2007). ¿Qué opinan adolescentes y jóvenes sobre el consumo de drogas recreativas y las conductas sexuales de riesgo? Adicciones, 153-167. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/2891/289122037005.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de La Federación, 1-59. doi: 10.1017/CBO9781107415324.004

Sistema de Educación Media Superior de Universidad de Guadalajara. (2014). Plan de Desarrollo 2014-2030- Recuperado de http://sems.udg.mx/sites/default/files/pdsems_2014-2030_version_final_digital.pdf

Universidad de Guadalajara. (2014). Plan de Desarrollo Institucional. Recuperado de http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf

Sobre los autores

Edgar Ibarra Frías. Es profesor de Análisis Económico en las Preparatorias 15, 13 y Conalep Zapopan. Licenciado en Ciencias de la Comunicación por el iteso, con estudios de maestría en Historia por la uia y especialidad en Docencia Económica por el Council for Economic Education.

Verónica Llamas García. Es académica adscrita a la Preparatoria 15 en el área de orientación educativa y profesora de Autoconocimiento y Personalidad y Sexualidad Humana. Maestra en Terapia familiar por la udeg, con Licenciatura en Psicología por la udeg.

Melba Selene Domínguez Arias. Es académica adscrita a Biblioteca de la Preparatoria 15. Profesora en el área de comunicación en la misma dependencia. Maestra en Docencia para la Educación Media Superior por el suv de la udeg; con Licenciatura en Psicología por la udeg.

Fernando Hernández Reyes. Es Jefe del Departamento de Matemáticas de la Preparatoria 15 y profesor de Matemáticas en la misma dependencia. Es maestro en Educación por el Tec de Monterrey y Licenciado en Matemáticas por la udeg.

Laura Gabriela Villanueba Torrez. Es Coordinadora de Tutorías en la Escuela Preparatoria 15 y profesora del área de comunicación. Licenciada en Psicología por la udeg, con estudios de maestría en Terapia familiar por la udeg.

Alicia Gabriela Valdez Valdivia. Es académica adscrita a la Escuela Preparatoria 15 en el área de orientación educativa y profesora de Diseño de Plan de vida en la misma dependencia. Licenciada en Trabajo Social por la udeg, con estudios de maestría en Terapia Familiar.

Arturo Javier Macías Ortiz. Profesor de Química en la Preparatoria 20; es Ingeniero Químico y Licenciado en Letras Hispánicas por la udeg.

Itzel Refugio Alvarado Avalos. Es profesora de Autoconocimiento y personalidad, Diseño de plan de vida y de la tae de yoga en las Preparatoria 20 y 15; Licenciada en Psicología por la uteg, con estudios de la Maestría en Educación de la sexualidad humana por ceass.

María del Rosario Vargas Amézquita. Profesora en el área de ciencias sociales a nivel medio superior, es licenciada en Historia por la udeg y maestra en Estudios sobre la Región por El Colegio de Jalisco.

La reprobación y deserción: un análisis de las causas que lo provocan en las Preparatorias de Ciudad Guzmán, Sayula, Tuxpan y sus módulos

Alfredo Rojo Pizano
Ma. Esther Rúa Vázquez
Mónica Basurto Vázquez
Ana Celina Quintero García
José de Jesús Mejía Manríquez
Juana Guillermina Baltazar Díaz
Sergio Jesús Gutiérrez Ramírez
Alejandro Rodríguez Retolaza
Oscar Navarro Patiño

Introducción

La educación es un derecho humano y vital, pues de ella depende la libertad y autonomía personal y es través de la misma que se mejoran las condiciones sociales económicas y culturales de cualquier país, sin embargo, existe un problema latente que es el fracaso escolar y es ocasionado por diversos factores, los cuales pueden ser endógenos-exógenos, estos calificados como fenómenos complejos y multidimensionales, constituyéndose en una problemática con doble vertiente: fracaso educativo, esto se refiere a los alumnos que dejan la escuela, interrumpiendo su formación, lo cual trae como consecuencia aprendizajes deficientes y desarrollo débiles de capacidades, competencias, habilidades y destrezas las cuales son necesarias para enfrentarse a un mundo cada vez más globalizado y la falta de ello aumenta la brecha de oportunidades para tener una mejor calidad de vida. Fracaso social, porque, el estudiante al dejar su formación formal se verá afectadas, sus posibilidades para obtener un mejor empleo y de superación personal, trayendo consigo la probabilidad de desempleo, marginación social y en el peor de los casos caer en la delincuencia organizada.

De las investigaciones realizadas por Herrera (1999) y Langbeing y Zinder (1999), sobre la deserción se resalta que existen varias razones para que esto suceda, citando dentro de las causas al bajo rendimiento que tienen los estudiantes para retener los aprendizajes, no tener hábitos de estudio y sobre todo la reprobación constante de una o varias asignaturas.

Por su parte Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez (2006), sostienen que la deserción se ha incrementado en los últimos tiempos, convirtiéndose en un problema educativo en todos sus niveles, lo que trae consecuencias negativas como el desarrollo económico y social del país. Al ser conocida esta problemática por el gobierno mexicano, se plasma en el Plan Sectorial de Educación (PSE, 2007-2012), como meta lograr la eficiencia terminal en los estudios de educación media superior en 70% (Secretaría de Educación Pública-SEP, 2007).

En este mismo sentido Nava, Rodríguez y Zambrano (2007), argumentan que la eficiencia terminal de los estudios en nivel medio superior, es provocado por la reprobación, modificando con ello su trayectoria escolar y afectando indirectamente la cotidianidad académica del alumno que está en esta situación.

De acuerdo Plan Nacional de Desarrollo (PDN, 2007-2012), de los propósitos principales que tiene, es ampliar la cobertura educativa en todo el país para minimizar las desigualdades, lograr la equidad de los grupos sociales y obstruir con ello las brechas existentes de género. Sin embargo, la deserción escolar afecta esta función social, pues trae como consecuencia rupturas sociales y quienes pierden más son los que tienen menos oportunidades y recurso, afecta a quienes finalmente abandonan las aulas y de este modo y en este contexto, la deserción no sólo afecta los ámbitos económicos y sociales de los jóvenes, sino que también fragmenta a la sociedad.

Al respecto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011), sostiene que la obligatoriedad de asistir a la escuela es para que los alumnos tengan aprendizajes comunes, sin importar el grupo social ni cultural al que pertenezcan, pero hay que destacar que algunas problemáticas que enfrenta el adolescente en la escuela son las dificultades y trastornos del aprendizaje y problemas de conducta que afectan de una u otra manera el rendimiento escolar. Además de lo anterior hay que sumarle las carencias de recursos pedagógicos, económicos, conocimientos y la poca información brindada por los familiares y docentes sobre temas de suma importancia tales como alcoholismo, drogadicción, vandalismo y sexualidad sana y segura, lo que implica que, al no tener esta información tan útil para el estudiante, su proceso de formación se ve afectada a lo largo de su paso por la educación media superior (EMS).

Es claro que lo anterior constituye una problemática difícil de resolver en cualquier sistema educativo, entre otras cosas porque en ello están implícitos aspectos psicosociales, económicos, familiares y académicos.

El escenario y la problemática a estudiar

La investigación fue realizada en las Escuelas Preparatorias Regionales de Cd. Guzmán, Sayula y Tuxpan, dependientes del Sistema de Edu-

cación Media Superior, de la Universidad de Guadalajara, las cuales atienden a las necesidades educativas en este nivel en la Región Sur de Jalisco.

La siguiente tabla detalla los recursos materiales y humanos con los que contaban en escolar 2015-B cada escuela.

Como se aprecia en la tabla 1 anterior en los recursos, materiales y humanos, éstos dependen principalmente en la infraestructura y módulos que cada escuela atiende.

Tabla 1. Numeralia Institucional

Escuela	Cd. Guzmán	Sayula	Tuxpan
Matricula	2 703	1 306	951
Profesores	158	82	85
Técnicos Académicos	28	10	10
Personal de Servicios	22	7	12
Personal Administrativo	20	17	12
Profordems	111	72	53
Certidems	60	43	28
Aulas	55	25	32
Taller/Laboratorio	8	4	5
Biblioteca	6	3	2
Áreas Recreativas	8	7	8
Sanitarios	20	8	13
Cafetería	6	4	2

Fuente: Elaboración propia con en base a datos estadisticos de cada escuela

La edad de los alumnos de estas preparatorias oscila entre los 15 y 18 años en promedio, los cuales cuentan con fortalezas innegables, pero un gran número, desde el punto de vista de algunos docentes, tienen muy poco interés para aprender. En este sentido Solano (2010), sostiene que los estudiantes ven sus aprendizajes adquiridos en el aula, como algo que no le serán útiles para enfrentarse al mundo actual, pues no relacionan lo aprendido a su vida cotidiana, además existe poco interés por un aprendizaje autónomo y presentan poco interés en atender lo que se ve en el salón de clases. La Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán, funciona en la región sur de Jalisco, a partir de 1976, como dependencia directa de la Universidad de Guadalajara, atendiendo a varios municipios. Actualmente está integrada por la escuela sede y los módulos de Tecalitlán, Concepción de Buenos Aires, Tolimán, Cópala y Zapotitlán de Vadillo.[1]

En el presente ciclo escolar, la Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán, en su escuela sede, registra una matrícula de 1 758 estudiantes, en tanto que, la de los módulos en su conjunto, es de 945, por lo que la matrícula total de la Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán, asciende a 2 703 alumnos.

1 En el informe El aprendizaje en tercero de secundaria en México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) advierte que este fenómeno impacta negativamente el aprendizaje, pues los estudiantes que no se sienten alentados a realizar labores en el aula se ubican en un nivel de logro académico inferior al básico.

La Escuela Preparatoria Regional de Sayula se incorpora a la Universidad de Guadalajara en 1977, como módulo de la Preparatoria Regional de Cd. Guzmán, y en el año 1991 se regionaliza. En el calendario escolar 2015 "A" tiene una matrícula de 1 306, sumado con sus tres módulos, ubicados en los municipios, San Gabriel, Tapalpa y Amacueca.

La Escuela Preparatoria Regional de Tuxpan inicia sus labores educativas en la Región Sur de Jalisco, a partir de 1989, como dependencia directa de la Universidad de Guadalajara, actualmente está integrada por la escuela sede y los módulos de Tonila, Mazamitla y Pihuamo, este último se integra en enero de 2015, y en ese momento contaba con una población estudiantil de 951.

La reprobación y la deserción son problemas que es necesario investigar, pues los elevados índices de estos indicadores ponen de manifiesto el fracaso de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al repetir una o varias asignaturas el alumno(a), decide abandonar la escuela, repercutiendo de manera negativa en toda institución educativa, las cuales no encuentran solución alguna a la problemática presente, trayendo consigo bajos índices de eficiencia terminal. Estas problemáticas antes citadas se encuentran también en estas Preparatorias dependientes de la Universidad de Guadalajara, por lo que con este trabajo de investigación se busca identificar las causas que provocan este tipo de fenómenos educativos.

Páramo y Correa, (1999), Osorio y Jaramillo, (2000) y Pérez Franco, (2001), dicen que las problemáticas que enfrenta el adolescente en la escuela son las dificultades del aprendizaje y de conducta lo cual afecta en su rendimiento escolar, además de ello las deficiencia de recursos pedagógicos y didácticos dentro del aula, los de conocimientos con los que ingresan los alumnos del nivel anterior y los de carácter económico. En otros estudios, se ha sugerido que también el sistema de aprendizaje y la relación docente-alumno son elementos destacados en las explicaciones de la decisión de desertar.

Ante esta situación Sampieri (2010), sostiene que es necesario plantear el problema el cual a través de la idea debe estructurarse y después afinar, por este motivo se aborda el fenómeno de la reprobación y deserción como un fracaso escolar, entendido éste como un fenómeno multicausal; por ejemplo: causas económicas, sociales y habilidades académicas, entre otras; en este estudio el interés se centra en investigar las causas que ocasionan la reprobación y deserción, sin perder de vista las características de la práctica docente que pueden influir en dicho fenómeno. Es indudable que la reprobación y deserción incide en la eficiencia terminal de las Preparatorias Regionales de Ciudad Guzmán, Sayula y Tuxpan.

En este trabajo, se busca encontrar respuestas sobre las causas de reprobación bajo la perspectiva cualitativa-cuantitativa que lleve a la comprensión del fenómeno, partiendo de la posible relación entre práctica docente,

la reprobación y deserción, como un fenómeno endógeno y aquellas causas externas que influyen para que esto suceda (reprobación y deserción).

En este sentido, las Preparatorias Regionales de Ciudad Guzmán, Sayula y Tuxpan no cuentan con estudios que profundicen en la comprensión de la cotidianidad áulica y que relacione la práctica docente con la reprobación y la deserción de los estudiantes (causas endógenas).

Por ello este trabajo permite generar otras alternativas educativas que enriquezcan y logren una mejor articulación del programa de formación docente en la institución, así como de orientación educativa y programa de tutorías.

Los antecedentes de la deserción a nivel internacional

Estudios realizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), reportó que 21 de 28 países miembros de la OCDE tienen tasa de graduación por encima de 75%, incluso en algunos países como Finlandia, Irlanda, Japón, Nueva Zelanda, Noruega, Portugal, Eslovenia, Suiza y Reino Unido la tasa excede 90%, sin embargo, para el caso de México es de 45%, lo que nos coloca muy por debajo del promedio de la OCDE que es de 82%.

Otros estudios realizados en diferentes países de la región (Argentina, Brasil, Chile, Perú y Uruguay), dan cuenta de que en América Latina hay una conciencia generalizada con respecto a que la retención escolar, en los años de estudios equivalentes al nivel medio superior mexicano[2], es uno de los principales retos de los sistemas educativos.

Según datos de la CEPAL, en el 2002, 37% de los adolescentes latinoamericanos de entre 15 y 19 años abandonaron la escuela antes de terminar sus estudios secundarios, e incluso se sostiene, a partir de los datos que aporta tanto el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2008), en este sentido Román (2009), dice que en Latinoamérica menos de 50% de los jóvenes de 20 años no concluyen sus estudios del nivel medio superior.

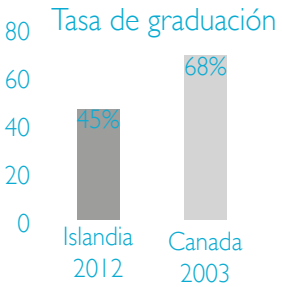
Sin embargo, la deserción se da en todas partes, incluso en países desarrollados como en Islandia, país reconocido por su alta calidad educativa, en el 2012 reportó una tasa de graduación menor a 50% y en Canadá, en 2003, este mismo indicador fue de aproximadamente 60%.

A nivel nacional ¿cómo estamos?

Estudios hechos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2014), reportaron que en México, los jóvenes tienden a abandonar sus estudios prematuramente pues 62% de los jóvenes de 16 años están inscritos en educación media superior; 35% de los jóvenes de

2 En la mayoría de los países latinoamericanos, el nivel medio superior mexicano queda incluido en la educación secundaria.

Gráfica 1. Tasa de graduación en Islandia y Canadá



Fuente: OCDE (2012a) y presentación de Richard Franz del ministerio de Ontario de Canadá.

18 años cursan estudios (19% en educación media superior y 16% en educación superior), y únicamente 30% de los jóvenes de 20 años están matriculados (6% en educación media superior y 24% en educación superior).

El promedio de la eficiencia terminal es de 68%, lo que significa que la gran mayoría de los que ingresan al nivel medio superior lo terminan, sin embargo esto no es satisfactorio porque 32% deserta.

En otro estudio realizado por el mismo organismo (OCDE, 2011), reveló que algunos alumnos tardan más tiempo del establecido ya sea por repetición o por tiempo de descanso, colocando a México por debajo del promedio, al alcanzar 52% de eficiencia terminal, sin embargo las mujeres tienen un mayor porcentaje de eficiencia terminal (55%) que los varones (48%).

De acuerdo con reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS, 2012), para el ciclo escolar 2010-2011, el índice de reprobación en la educación media superior fue de 32.7% y ha mostrado una tendencia decreciente en los últimos 20 años, pues en el ciclo escolar 1990-1991 fue de 44%. Estadísticamente se puede apreciar una relación entre la tasa de deserción y la tasa de reprobación al observar, en ambos casos, una tendencia decreciente y su movimiento paralelo a través del tiempo (Gráfica 2).

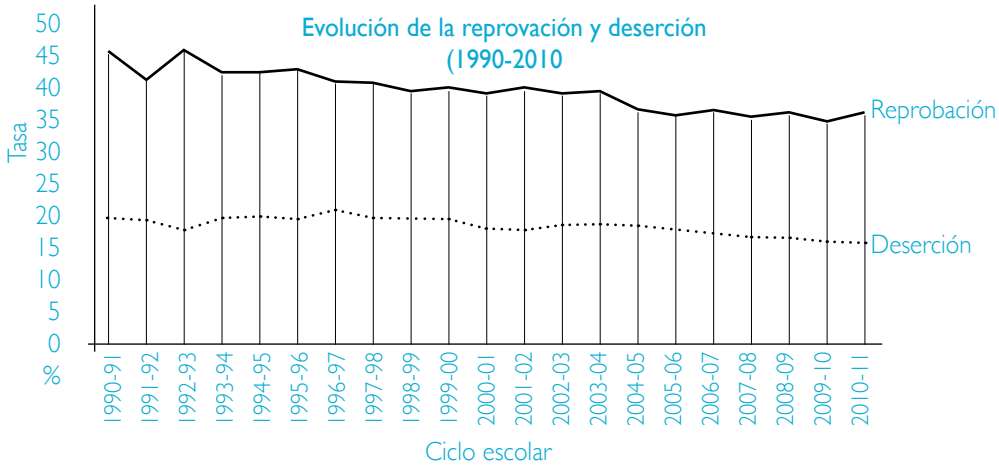
Mediante la gráfica 2 se puede ver y concluir que si la tasa de reprobación aumenta, la deserción también lo hace de manera semejante.

En el mismo documento (ENDEMS, 2012), ilustra mediante la siguiente gráfica el comportamiento de la generación que ingresó a la primaria en el ciclo escolar 1999- 2000 y concluyó la educación media superior en el ciclo 2010-2011.

Lo que muestra la gráfica 3 es que, de cada 100 alumnos que ingresaron a primero de primaria en 1999, únicamente 36 se graduaron del nivel medio superior. En los seis años de la educación primaria 20 niños abandonaron los estudios y de los 80 que concluyeron, tres ya no se inscribieron a la educación secundaria. En la secundaria abandonaron 17 más, y de los 60 que egresaron de la secundaria uno no se inscribió en el nivel medio superior.

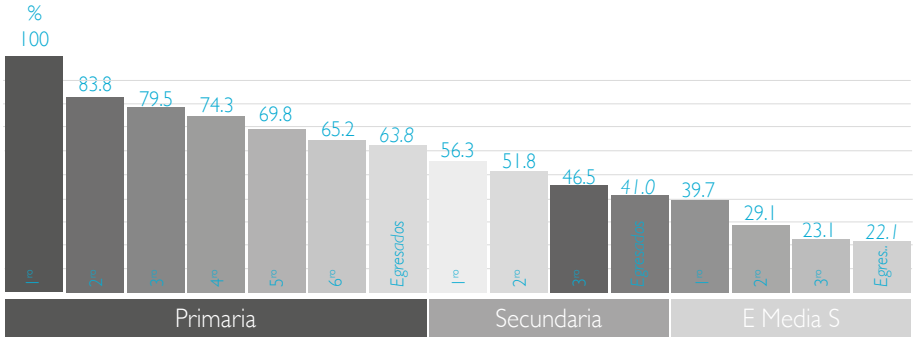
En el mismo sentido en el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010), llevado a cabo en el 2010 se reportó que en el país había 822 mil 563 adolescentes entre los 15 y los 17 años de edad, de los cuales 269 mil 441, es decir, 30.5%, no asistían a la escuela.

Gráfica 2. Evolución de la reprobación y deserción



Fuente: SEMS, con información de las Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Nacional, DGP, SEP

Gráfica 3. Trayectoria educativa generación 1989 - 200



Fuente: SEMS, con información de las Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Nacional, DGP, SEP

En el mismo documento se señala que los hombres asisten menos al bachillerato que las mujeres, pues de 443 mil 423 adolescentes del sexo masculino, 140 mil 850 no asistían en este nivel lo cual equivalía a 31.8% de ellos, y de las mujeres que eran en ese año de 439 mil 140, solo 128 mil 591 tampoco lo hicieron, lo que equivale a 29.3%.

En el año 2012 se presentaron los resultados de la Encuesta Nacional sobre Deserción en el Nivel Medio Superior, en la cual se establecía que existen dos indicadores que están relacionados con la deserción, siendo uno de ellos la eficiencia terminal, y otro la reprobación, que incide en la deserción.

De la misma manera la SEP, en el 2013 señaló que es en la educación media superior es donde se registra la menor tasa de aprobación en el Sis-

tema Educativo Nacional. En efecto, mientras que para el ciclo escolar 2010-2011, 97% de las niñas y niños de la educación primaria aprobaron el grado en curso, en el nivel del bachillerato la tasa de aprobación se ubicó en únicamente ochenta y cuatro por ciento.

Lo anterior significa que, del total de alumnas y alumnos matriculados en la educación media superior en el ciclo escolar señalado, 600 mil reprobaron al menos alguna de las materias que cursaron. La mayor reprobación se da en el segundo grado, con 18% del total de quienes están en ese grado; mientras que para el tercero la reprobación es de 10%.

En ese sentido, es pertinente destacar que las escuelas privadas son las que registran menores tasas de reprobación, pues, de acuerdo con el Informe "Panorama educativo de México, 2012", elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 76.6% de quienes están matriculados en escuelas privadas aprobaron el grado en que estaban inscritos para el ciclo 2010-2011.

También se señala que en las escuelas preparatorias centralizadas de los gobiernos estatales la tasa de aprobación se situó en 72.6%; mientras que en las escuelas centralizadas del Gobierno Federal, la tasa de aprobación se ubicó en sólo 48.7%.

Por su parte la SEP (2012), reportó que en el ciclo escolar 2010-2011, el índice de reprobación en la educación media superior fue de 32.7% y ha mostrado una tendencia decreciente en los últimos 20 años, pues en el ciclo escolar 1990-1991 fue de 44%, también se destaca que en ese mismo periodo había 4.18 millones de alumnas (os) y hubo una cantidad alarmante de jóvenes que truncaron sus estudios pues 625 mil 142 abandonaron la escuela, de los cuales, 282 mil 213 fueron mujeres y 342 mil 929 hombres y que de acuerdo a la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, en relación a la EMS en el rubro de la deserción fueron, más de 52% que lo hicieron por dificultades económicas en sus hogares y 23% fue por embarazo, matrimonio o unión libre.

Los Estados como focos rojos de deserción escolar

Estudios realizados por la SEP (2012), y mediante los datos arrojados de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, en el ciclo 2010-2011 los Estados con mayor número de deserción en este nivel fueron: Nuevo León, con 23.55%; Distrito Federal, con 18.53%: Chihuahua con 17.57%; Morelos con 17.50%; Guanajuato, con 17.48% y Coahuila con 17.39%.

El mismo estudio dice que los estados más pobres del país son los que tuvieron menor número de deserción en este nivel entre los cuales se mencionan; Puebla con 10.06%, Chiapas con 10.35%; Tabasco con 11.96%;

en Veracruz con 12%; en San Luis Potosí con 12.64%, y en Guerrero con 12.91%.

En este sentido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el 2013, se refirió a la deserción como algo desastroso y lamentable que nuestro país presentara un gran número de abandono escolar, siendo aquellos jóvenes que estaban entre los 15 a 18 años, y que tienen metas específicas para terminar la preparatoria. Además de esto había 7 millones 337 mil 520, que no estudiaba ni trabajaba (ninis), siendo que México ocupara en ese momento el tercer lugar entre las naciones con mayor población juvenil y que por lo tanto se preguntara ¿Cuáles son las razones de que esté ocurriendo este fenómeno educativo?

Y en Jalisco estamos…

En lo que respecta al indicador de reprobación en el nivel medio superior Jalisco se encuentra en el lugar tres a nivel Nacional. Sin embargo, los porcentajes más altos de reprobación se presentan en niveles de secundaria y media superior, siendo las regiones que registran la reprobación más alta son Centro, 25.55 %, Costa Norte, 27.89%, y la región Sur con 19.47%[3].

Por lo que la deserción junto con el fenómeno de la reprobación y la eficiencia terminal son indicadores de eficiencia más representativa en relación con el éxito o el fracaso escolar.

La deserción ¿cuánto nos cuesta?

De con acuerdo al informe del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF), para el ejercicio fiscal en el periodo 2012-2013, destinó 70,141 millones de pesos para el nivel medio superior y para el 2013, este presupuesto no varió significativamente pues sólo aumentó uno por ciento.

Sin embargo, a pesar de estos incrementos presupuestales, más de 34 millones de pesos fue el costo que debió pagar México por más de un millón de estudiantes que abandonaron sus estudios en el ciclo escolar 2012-2013, en los diferentes niveles de educación. Recientemente la SEP, señaló que esto no sólo es un problema económico, sino que también esta realidad impacta de forma negativa en el desarrollo de la nación.

La deserción escolar y sus efectos

La deserción escolar afecta a todos; es decir, las personas que abandonan los estudios, tienen menor herramientas para el trabajo, son menos competentes y más difíciles de calificar.

3 Fuente: datos obtenidos del levantamiento estadístico del formato 911 de cada nivel educativo en las escuelas de Jalisco, agosto 2012. Dirección de Estadística y Sistemas de Información.

También es cierto que las personas que dejan de estudiar y no se preparan, tienen una baja productividad en el trabajo, y esto produce a nivel general en la nación una disminución en el crecimiento del área económica.

Por lo tanto, cuando hay sectores importantes que están dejando de estudiar en una sociedad, se provocan círculos viciosos entre generaciones, ocasionando con ello grandes desigualdades sociales y económicas, y en este sentido Cárdenas (2007), comenta que si se redujera el abandono escolar y los jóvenes se interesaran más por el estudio, hubiera gente preparada que ayudaría al desarrollo socioeconómico del país.

Pero en sí ¿qué significa el término de reprobación y deserción?

La reprobación en cualquier institución educativa la conceptualizan como el resultado de los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y se dice que un alumno reprueba cuando no tiene una calificación satisfactoria, es decir que obtuvo un número menor a 60. A decir de Lemus (2002), en el común de las instituciones educativas, toman la evaluación como un indicador para saber en qué medida se dio la enseñanza-aprendizaje y si el alumno(a) es apto o no para aprobar el grado o la asignatura de acuerdo con las políticas establecidas por la escuela, también dicho concepto se emplea para desacreditar al alumno: el mismo autor señala que la reprobación se establece cuando el rendimiento académico del alumno(a), no fue el suficiente para aprobar la asignatura o curso, y que lo encasilla como alumno de bajo rendimiento y al repetir el curso o asignatura(s), provoca que el estudiante abandonen la escuela.

Para Rodríguez, Monteros y Arias (1999), la reprobación consisten en un bajo aprovechamiento escolar, en el que el alumno(a), no ha desarrollado las potencialidades requeridas por la escuela para acreditar la(s) asignatura(s) impartidas en el curso.

Por su parte la SEP (2008), conceptualiza la reprobación como la cantidad de estudiantes que no ha logrado los conocimientos mínimos del currículo para acreditar la asignatura, de cualquier nivel educativo y que por lo tanto obtiene una nota no aprobatoria, provocando con ello que el estudiante se vea obligado a repetir curso nuevamente.

Por lo tanto el significado que se le da a la reprobación consiste en no aprobar una o varias unidades de aprendizaje, y en el caso del sistema de evaluación de la Universidad de Guadalajara, significa haber obtenido una calificación por debajo del sesenta. Esto quiere decir, que la reprobación es una asignación numérica que representa la calificación, y un supuesto en el que se aparenta el logro real de las competencias alcanzadas por un

estudiante, lo cual no tiene una relación directa con los conocimientos y las habilidades que demandan los planes y programas de estudio.

Según Reyes (2006), de los factores que influyen para que se dé dicho fenómeno en el alumno, se citan, no tener hábitos ni técnicas de estudio. En lo que corresponde al docente, es que éste carece de una metodología pedagógica adecuada para abordar los contenidos y no llevar una evaluación apropiada ni sistematizada para evaluar los aprendizajes de los alumnos y por último, hay factores que se derivan del currículo (incluido el oculto), del programa de estudio, y los recursos didácticos –pedagógicos utilizados para la enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Espinoza (2005, citado en Nava *et al.*, 2007), las causas de reprobación pueden ser diversas entre las cuales se tiene el de venir de familias disfuncionales, la inadaptación al medio sociocultural de donde provienen y problemas psicosociales y emocionales, sobre todo de aquellos estudiantes casados o de maternidad prematura (origen social y familiar); otras son ocasionadas porque el alumno no tiene establecido un proyecto de vida y una información inadecuada sobre sus intereses personales (origen psicológico); la escasez de recursos económicos y desempleo de los padres (económicas); los deficientes conocimientos que trae el alumno del nivel anterior, falta de hábitos de estudio, y problemas de salud e inadecuada alimentación son factores que inciden también en el bajo rendimiento escolar.

Estudios realizados por Talavera, Noreña, Melgar y Plazola, (2006), indican que el mayor índice de reprobación se presenta en los dos primeros semestres, señalando que éstos carecen de hábitos y técnicas de estudio adecuados, además requieren de tutorías individuales o grupales que les faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, que la mayoría de los que están en esta situación son del sexo masculino y que sus estudios son financiados por sus padres. Además, según Reyes (2006), el hecho de reprobar una o más asignatura durante los dos primeros semestres en el bachillerato y la reprobación continua varias asignaturas, son factores que inciden en la deserción.

Deserción

Para la SEP (2008), la deserción consiste en abandonar la escuela antes de terminar el ciclo escolar (intracurricular), existiendo otra variante la cual se lleva a cabo al término del semestre (intercurricular).

Tinto (1989), señala que la deserción es dejar la escuela de manera permanente o temporal. Sin embargo, para la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1987), la deserción consiste en ya no presentarse a la escuela en un tiempo determinado o de manera definitiva.

Por lo tanto la deserción, junto con el fenómeno de la reprobación y la eficiencia terminal, son indicadores más representativos en relación con el éxito o el fracaso escolar.

De con acuerdo a los objetivos planteados se esquematizaron los pasos a seguir en donde se contextualizara el objeto de estudio, la muestra a analizar, el tipo de investigación, el diseño del instrumento para recabar los datos que interesa indagar y por supuesto el procedimiento para alcanzar tal fin.

Se utilizó el programa STSTS 2.0 de la obra de Hernández Sampieri (2010), de tipo probabilístico con un nivel de confianza de 95%, arrojando una muestra de 289 alumnos para reprobación, y 96 para deserción proveniente de la estratificación de subgrupos.

Contexto

El contexto de la investigación fue las Preparatorias Regionales de Ciudad Guzmán, Sayula, Tuxpan y sus módulos, donde se trabajó con alumnos que estaban en situación de reprobación y de aquellos que habían desertado.

Diseño de la investigación

Se realizó un investigación mixta, (cuantitativa-cualitativa), transversal y no experimental, con la intención de observar el fenómeno tal como se presenta, sin manipular variables, ya que se recolectaron datos en un solo momento del calendario 2015 A.

Instrumento de recolección de datos

Para hacer la recolección de datos se elaboró como instrumento un cuestionario con respuesta de opción múltiple y constaba de 26 preguntas para reprobación y 23 para deserción, las cuales englobaban indicadores de los factores, personales, académicos, económicos y sociales.

Procedimiento

De manera general, el procedimiento para la aplicación del instrumento conllevó cinco etapas:

a) Diseño del instrumento para recabar la información.

b) Determinación de la muestra objeto de estudio. Una vez seleccionada la muestra de los y las jóvenes que habían desertado, se ubicaron sus domicilios y se acudió a ellos para aplicar el instrumento, previa autorización de los jóvenes y sus familiares (padres, madres, tutores o tutoras).

c) Aplicación del instrumento.

d) Captura de los datos y análisis de la información con estadística descriptiva.
f) Elaboración del reporte de resultados.

Resultados de Reprobación

Los hallazgos se describen con base en la estructura del instrumento utilizado. Se muestran los porcentajes más representativos que se obtuvieron.

Con respecto al sexo de los encuestados 58% era masculino y 42% pertenecía al femenino.

Datos familiares

Sesenta y seis por ciento de los encuestados afirman que viven con sus padres y solo 21% con la madre y que cuentan con el apoyo familiar (91%), sin embargo manifestaron que sus padres se preocuparon al saber que habían reprobado alguna materia (34%), 32% que los apoyaron y 16% se sintieron desilusionados por los resultados de sus hijos.

Aspectos sociales

Treinta y uno por ciento menciona que la escuela está muy lejos de su vivienda, y lo refieren como causa central de su problema además de ello es la falta de recursos económicos, los problemas familiares y la influencia de los amigos.

Aspectos escolares

En este aspecto mencionan que de las causas de reprobación fue el ponerse nervioso en los exámenes (17%), no estudiar lo suficiente (16%), no entender a los profesores (15%), asistir a doble turno (12%), y cursar diferentes semestres a la vez (10%) y además de lo anterior eran poco participativos en clase (78%). Aunque si hubo trabajo tutorial (45%), esto no se vio reflejado en su rendimiento escolar.

También señalaron que sus profesores sí dominan los contenidos de sus unidades de competencias (45%) y 46% dijo que solo algunos.

De los aspectos que afirmaron que los apoyarían para su rendimiento escolar fueron las asesorías académicas (36%), grupos de estudio (27%), los hábitos y técnicas de estudio (17%), y como último recurso recurrían a orientación educativa (16%).

Cabe señalar que el mayor índice de reprobación se encuentra en los dos primeros semestres.

Unidades de aprendizajes curriculares (UAC) reprobadas

En donde se acentúa más la reprobación es en el área de matemáticas (36%) y en ciencias naturales y de la salud (10%).

Aspectos personales

En este aspecto, 45% señalan que se distraen con facilidad, 15% presenta indisciplina y 11% manifiesta tener problemas de autoestima; respecto a las técnicas de estudio que utilizaban (56%) afirmó que repasaba sus notas, mientras que el 29 hacia resúmenes o síntesis.

Cuando tenía dudas sobre algún tema específico, 56% acudía a sus compañeros para aclararlas y 30% acudía con sus maestros, pero también afirmaron que estudiaban un día antes del examen (46%), mientras el 34% lo hacían los fines de semana y 12 % nunca estudiaban.

En sus ratos libres los dedicaban a practicar algún deporte (44%), se reunía con los amigos (25%) y 16% lo utilizaban para estar en las redes sociales.

De la totalidad de encuestados, 52% afirma que trabaja.

En los aspectos que influyen en su salud física y mental manifestaron que dormir (66%) y hacer ejercicio (62%), son los que los ayudan a mantenerse mejor.

Resultados de Deserción

Respecto al sexo de los encuestados, 41% era masculino y 55% pertenecía al femenino.

Datos familiares

Cuarenta y cinco por ciento de los encuestados afirman que vivían con sus padres, 21% vivió con la madre, y 15% vivía con la pareja, pero por otro lado manifestaron que sus padres vivían juntos (62%), 24% separados, y 4% dijo que estaban divorciados.

El 64% afirmó que sí recibía apoyo económico de sus padres y 31% no lo recibía; que la casa donde vivía era propia (64%), era rentada (17%), y 13% manifestó que era prestada, sin embargo manifestaron que sus padres se preocuparon al saber que habían desertado (35%), 19% desilusionados, y 15% los regañaron al saber de esta situación.

Aspectos sociales

Veintinueve por ciento menciona que la escuela estaba muy lejos de su vivienda, los problemas familiares (26%), la falta de recursos económicos, compañeros que los molestaban, el estudio lo vieron como de poca utilidad en sus vidas, todo lo anterior representa 18%, la inseguridad en la escuela es de 17%.

Aspectos escolares

En este aspecto mencionan haber cursado hasta segundo semestre (28%), 22% llegó sólo a primero, notándose que son en los dos primeros semestres es donde se acentúa más la deserción, sin embargo en cuarto y

tercero también se da pero en menor escala, de las causales de la deserción fueron: faltar a clases (37%), horario inadecuado(27%), no entender a los maestros y no estudiar lo suficiente (21%), tener mala relación con los maestros y asistir a doble turno (18%), 14% tiene problemas con el grupo y 13% cursa asignaturas de diferentes semestres. Además de anterior, eran poco participativos en clase (49%), y 15 % nada participativo, aunque si hubo trabajo tutorial (40%), esto no se vio reflejado en su rendimiento escolar.

Treinta un por ciento afirmó que cuando tenían un problema no acudieron con nadie, 25% lo hicieron con los maestros, 12% con el orientador. Señalaron que para apoyarlos en su rendimiento escolar fueron las asesorías académicas (36%), grupos de estudio (27%), los hábitos y técnicas de estudio (17%) y, como último recurso, recurrían a orientación educativa (16%).

Las características de los malos profesores de acuerdo a lo que ellos mencionan es que éstos no dominaban los conocimientos y las clases eran aburridas (29%), autoritarios y rígidos (21%) y no respetaban los criterios de evaluación (10%).

Cabe señalar que el mayor índice de deserción se encuentra en los dos primeros semestres.

Aspectos personales

En este aspecto, 81% no se encuentran estudiando, y 17% estaba estudiando. De las causas de deserción, 36% señalaron que se distraían con facilidad, 20% no le gustaba estudiar, 18% por indisciplinados, 17% no les gustaba estudiar y 14% por estar embarazada o tenía un hijo. Respecto a las técnicas de estudio que utilizaban, 36% afirmó que repasaba sus notas, 29% hacia resúmenes o síntesis y 19% no utilizaba ninguna técnica de estudio.

Cuando tenía dudas sobre algún tema específico, 33% acudía a sus compañeros para aclararlas y 37% iba con sus maestros, 12% investigaba y 11% no hacía nada; pero también afirmaron que estudiaban un día antes del examen (35%), mientras 30% nunca lo hicieron y 26% diariamente

También señalaron que sus profesores (43%) sí dominaban los contenidos de sus unidades de competencia y cuarenta por ciento que solo algunos.

Treinta y seis por ciento afirmó que trabajaba y 36% no. En sus ratos libres se reunía con los amigos (27%), 20% lo utilizaban para estar en las redes sociales, 19 % a practicar algún deporte y 14% no hacía nada.

Señalaron también que cuando reprobaban se sentían con depresión y culpabilidad (26%), 25% no sintieron nada y 12% que fue tiempo perdido, pero eligieron la escuela porque ahí estudiaron sus familiares y por la ubicación (20%), 17% señaló que fueron su padres los que decidieron que estudiara ahí, y 11% por el plan de estudio.

En los aspectos que influyen en su salud física y mental manifestaron que dormir (60%), hacer ejercicio (50%), son los que los ayudaban a mantener-

se mejor, mientras que 24% aseguró que fumaba cigarros, 18% consumía drogas, y 35% bebían alcohol, lo cual repercutió de manera negativa en su salud física y mental.

Tabla 2. Comparación de causas de reprobación vs deserción

Reprobación: 289 alumnos encuestados	Deserción: 96 alumnos encuestados
Falte con frecuencia a clases (8%)	Falté con frecuencia a clases (37%)
No entender al maestro (15%)	No entender al maestro (21%)
Me distraigo en clases (45%)	Me distraigo en clases (36 %)
Trabajar (52%)	Trabajar (36%)
Estudiaba un día antes del examen (46%)	Estudiaba un día antes del examen (35%)
Indisciplina (15%)	Indisciplina (18%)
La reprobación se da más en primer semestre (47%) y en segundo un 20%	La deserción se acentúa más en segundo semestre (28%) y en primero un 22%

Fuente; Elaboración propia.

De acuerdo a la tabla comparativa se dice que estos problemas no están aislados, pues existe relación entre ellos, por lo que son indicadores importantes de tomar en cuenta ya que la reprobación es un síntoma, que si no se atiende a tiempo, ocasionara la deserción.

Discusión y conclusiones

Los resultados nos permiten observar semejanzas entre los datos analizados y los reportes de la literatura pues los índices de reprobación y deserción se dan en los dos primeros semestres. (Talavera, *et al.* 2006)

De acuerdo a la investigación realizada sobre las causas del objeto de estudio en las Preparatorias Regionales de Ciudad Guzmán, Sayula, Tuxpan y sus módulos, los alumnos que más reprueban pertenecen al sexo masculino, la mayoría trabaja lo cual es un factor que afecta de alguna manera para estar en esta situación; algunos viven solo con la madre, notándose con ello que es una familia disfuncional, repercutiendo en el rendimiento escolar de los jóvenes. además argumentan que la escuela se ubica lejos de su domicilio, lo que ocasiona un gasto extra para el traslado, también la falta de recursos económicos, los problemas familiares y la influencia de los amigos, son factores exógenos que inciden en la reprobación, siendo los dos primeros semestres donde se presenta el mayor índice de reprobación.

En lo académico argumentaron que las causas de su reprobación fueron, el ponerse nerviosos ante los exámenes, no estudiar lo suficiente y no entender a los profesores, aunque se puede hacer la inferencia que para que se dé la reprobación, no necesariamente la evaluación de los aprendizajes se lleva a cabo solo por los exámenes, pues existen varios parámetros que utilizan los profesores para llevar a cabo esta función, pero lo que sí es posible para que se dé el fenómeno de la reprobación es su poca participación en clase, se distraen con facilidad, estudian un día antes del examen, otros no estudiaban nada, faltaban frecuentemente, siendo el área de Matemáticas, donde se acentúa más esta situación.

Aunque, tenían un tutor que los acompañaba en su tránsito escolar, esto no se veía reflejado con los resultados académicos esperados, pues semestre tras semestre se repetía la misma problemática, señalando además que sus padres se preocupaban y otros se sientan desilusionados por los resultados de sus hijos. Además de ello el estudiante acudía poco con el tutor cuando tenía problemas, notándose que no se había logrado tener la suficiente confianza con dicha figura para contar sus problemas.

También se ve reflejado la poca confianza que tienen con el orientador educativo, pues cuando se presenta algún problema escolar o familiar, a quien acudían era con un maestro y solo unos cuantos asistían con la persona que atiende estos asuntos.

En cuanto a los hallazgos encontrados sobre la deserción, los alumnos que estuvieron en esta situación fueron más mujeres que hombres y las razones de abandono escolar, fueron las económicas, que incluyeron tanto la falta de recursos del hogar para enfrentar los gastos que demanda la asistencia a la escuela, y por lo tanto se tenía que trabajar para apoyar a la familia. Sin embargo la reprobación continua de materias también incidieron a que desertaran, siendo los dos primeros semestres donde se acentuaba más la deserción.

También señalaron que los problemas familiares, el faltar a clases tener horarios inadecuados, no entender a los maestros, no estudiar lo suficiente, y el asistir a doble turno influyeron para abandonar la escuela.

También señalaron que los factores que influyeron en su salud y como causa de su deserción, fue fumar cigarros, consumir drogas y alcohol y aunque 20% contaba con beca aun así decidieron abandonar la escuela.

Por lo tanto los desertores son jóvenes que consideraban su desempeño en la escuela como regular, pero sin un compromiso o planes a futuro, pues a pesar de que en su mayoría se manifestaron en desacuerdo con el nivel alcanzado, nunca tuvieron planes concretos para resolver su situación y continuar sus estudios.

Referencias

Cárdenas, S. (2007). Esperanza para la familia. Recuperado de: http://www.esperanzaparalafamilia.com/Rev/Articulos/2005/HTM0129_02.php

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vázquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. Lecturas de Economía, 65. Recuperado de: http://www.scielo.unal.edu.co/scie-lo.php? script=sciarttext&pid=S0120- 25962006000200001&lng=es&nrm=

CEPAL (2002). Panorama Social de América Latina 2001 - 2002. Recuperado de: http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/4/7924/P7924.xml&xsl=/dds/ tpl/p9f.xsl

Hernández, R. (2010). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill

Herrera, M. (1999). Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica. Última Década. Chile: Ediciones CIDPA.

INEE (2011). La Educación Media Superior en México. Informe 2010 – 2011. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/67-publicaciones/informes-anuales/26-la-educacion-media-superior-en-mexico

INEE (2012). Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/IndicadoresEducativos/P1B109PNRMEMS2010. Pdf

Langbein, L. & Zinder, K. (1999). El impacto de la enseñanza sobre la retención: algunas pruebas cuantitativas. Social Science Quarterly, 80

Lemus, M. 2002. Implementación del Programa de Asesoría Estudiante- Estudiante Estrategia para reducir el índice de reprobación. ITQ. Recuperado de: www.ciidet.edu.mx/viiicongreso/archivos htm/4P024.htm.

Nava, B., Rodríguez, P. & Zambrano, G. (2007). Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Revista de Educación y Desarrollo. 7, 17-25. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu _desarrollo/anteriores/7/007_Nava.pdf

OCDE (2012). Panorama de la educación 2012. Recuperad de: http://www.oecd.org/edu/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf.

OCDE (2013). Panorama de la educación 2013. Recuperado de: http://www.oecd.org/edu/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf.

OCDE (2014). Panorama de la Educación 2014. Recuperado de: http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf.

OECD (2011). Education at Glance. Recuperado de: http://www.oecd.org/ dataoecd/61/2/48631582.pdf

OEI (2008). La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, en Metas Educativas 2021. Recuperado de: http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf

Organización de las Naciones Unidas, "Manual de Encuestas Sobre Hogares, Nueva York, ONU, 1987, p. 210. Recuperado el 9 de Septiembre de 2015 de: http://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesF/SeriesF_31S.pdf

Osorio, A. y Jaramillo, C. (2000, enero-marzo). Deserción universitaria en los programas de pregrado de la universidad EAFIT. Revista Universidad EAFIT

Páramo, Gabriel J. y Carlos A. Correa. (1999, abril-junio). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. Revista Universidad EAFIT, 65-80.

Pérez, L. (2001). Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar. En Chain Revueltas, Ragueb (comp.), Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES (pp. 97-112). México: ANUIES.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND). Recuperado de: http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades/transformacion-educativa.htm

Poy, L. (2010). Poco interés de alumnos en desarrollo académico. Periódico La Jornada Sábado 3 de abril de 2010, p. 27. Recuperado de: http://www.jornada.unam.mx/2010/04/03/sociedad/027n2soc.

Reyes, M. (2006). Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado ede: http://www.rieoei.org/deloslectores/1510Reyes-Maq.pdf

Rodallega, E. & Celis, M. (2009). Modelo predictivo para la determinación de causas de reprobación mediante minería de datos. Revista Visión Politécnica, 5 (10). Recuperado de: http://www.uppuebla.edu.mx/Revista/re- vista10.pdf

Rodríguez, J; Hernández, J. (2008). La Deserción Escolar Universitaria en México. La Experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana. Actualidades Investigativas en Educación, 8 1-30. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780116

Rodríguez, S., Monteros, C. & Arias, Ch. (1999). Detectar y encontrar los índices y causas de bajo rendimiento, reprobación y deserción escolar en la Universidad de Guadalajara. Universidad de Guadalajara. Recuperado de: http://www.galeon.com/escuela/investi- gación.html

Román, M. (2002). Impacto de las representaciones sociales de los docentes en el rendimiento escolar: El caso de las escuelas focalizadas. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Universidad de Chile.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007). Programa sectorial de educación 2007- 2012. México: SEP. Recuperado de: http://www.sep.gob. Mx/es/sep1/programa sectorial

SEP (2012). Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Recuperado de:http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf.

SITEAL, (2008). Adolescentes al margen de la escuela y del mercado laboral. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/adolescentes_excluidos_siteal.pdf

Talavera, Ch., Noreña, M., Melgar, A. & Plazola, R. (2006). Factores que afectan la reprobación en estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la UABC. Memoria del VI Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad. Puebla.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. (A. N. Superior, Ed.) Revista de Educación Superior, XVIII(3). Recuperado de: www.ypsort.com/main/nj/tinton%20falls/zip/07727/3

Sobre los autores

Alfredo Rojo Pizano. Ing. Químico, Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Doctorado en Educación, especialidad en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, Profordems y certidems. Profesor titular "B" de tiempo completo, de la Preparatoria Regional de Tuxpan, Jefe del Departamento de Cs. De la Naturaleza y de la Salud

Ma. Esther Rúa Vázquez. Licenciado en Relaciones Industriales, Maestría en administración para ejecutivos y Doctorado en Educación, profordems y certidems. Docente asociado "B" de tiempo completo, de la Preparatoria Regional de Tuxpan, Coordinadora Académica.

Ana Celina Quintero García. Doctorado en Educación, profordems y certidems. Docente, de la Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán, dependencia de la Universidad de Guadalajara. Coordinadora Académica

Alejandro Rodríguez Retolaza. Profr. T/C Asociado "B" adscrito a la Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán. Maestría en Educación, Diplomado en Competencias Docentes del siglo xxi Licenciado en Relaciones Industriales, Maestría en administración para ejecutivos y Doctorado en Educación, profordems y profordird.

Juana Guillermina Baltazar Díaz. Doctorado en Educación, Profordems y Certidems. Docente T/C Asociado "C" adscrita a la Preparatoria Regional de Cd. Guzmán dependencia de la Universidad de Guadalajara.

La sistematización de buenas prácticas docentes que promueven el pensamiento matemático y la competencia comunicativa

Ángel Ernesto Jiménez Bernardino
María del Pilar Morfín Heras
Maribel Benítez Vega
Irma Olivia Estrada Sánchez
Rogelio Jiménez Bernardino
Miriam Cristina Estrada Sánchez
José Javier Gutiérrez Pineda
Roberto Barajas Gómez
Beatriz Rangel Velasco
Jasidy Jacqueline Trejo Vázquez
Andrea Jaqueline Moreno Pérez

Introducción

El pensamiento matemático y la competencia comunicativa representan dos de las áreas a las que se dedica una parte importante del currículo escolar en todo el mundo y en prácticamente todos los niveles educativos; ambas están relacionadas con múltiples problemáticas, desde las actitudes y disposición del aprendizaje, la dificultad para aprender y enseñar, la calidad de los aprendizajes y su relación con las necesidades cotidianas y las requeridas en el nivel de educación superior, las prácticas docentes, el impacto que en la reprobación y deserción tiene un aprendizaje insuficiente, entre muchas otras.

La medición de los aprendizajes en lectura y matemáticas

Son varios los objetivos de medir los aprendizajes en Matemáticas, en Lectura y Ciencias, esto a través de pruebas estandarizadas, las cuales proveen información, junto a otros estudios, para la definición de políticas educativas, la modificación de planes de estudios y como un factor para evaluar los servicios y calidad educativos de un país, también se tienen algunas hipótesis al respecto, como: una mejor educación promueve una menor desigualdad social; la publicación de los resultados educativos incentiva un

mejoramiento de la calidad educativa; y la exigencia de la sociedad por conocer los resultados de programas de gobierno, dentro del cual está el campo educativo (Backhoff y Contreras, 2014).

Otras finalidades que se asocian a pruebas estandarizadas son, de baja implicación: definir incentivos para los docentes, la promoción educativa de los estudiantes o simplemente informar a la población sobre el rendimiento de los estudiantes en los centros educativos, los sistemas de altas implicancias por lo general aplican evaluaciones censales y abogan por la rendición de cuentas en educación, en el caso de México en educación básica, los resultados de pruebas estandarizadas han servido para incentivar o evaluar a los docentes y en educación media superior para informar de los resultados a la población (Cueto, 2007).

En México una de las pruebas internacionales de mayor peso es el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), coordinado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), definido en el informe del año 2012 para México, PISA es un estudio trienal que evalúa la medida en que estudiantes de 15 y 18 años cerca del final de la educación obligatoria (secundaria y bachillerato en México) mediante una prueba estandarizada que mide los aprendizajes en Matemáticas, Español y Ciencias por estudiantes que cursan el séptimo y décimo grado.

De acuerdo al análisis de Backhoff, E. y Díaz, M. (2016), considerando solo los resultados de PISA 2015 en Matemáticas y Lectura muestran con mucha claridad que los resultados de México está por debajo de Canadá, Estados Unidos, Portugal, España, Chile, Uruguay y del promedio de los países de la Ocde; a la par de Costa Rica y Colombia y por encima de Brasil, Perú y República Dominicana, así como del promedio de Latinoamérica. Señala que solo una pequeña proporción de estudiantes mexicanos de 15 años de edad logra adquirir las competencias suficientes que, de acuerdo con la Ocde, son necesarias para continuar los estudios superiores y poder enfrentar los retos que les impondrá el mundo laboral. Una de las fortalezas, destacan, que nuestro país mostró tener una de las menores brechas entre los estudiantes de alto y bajo desempeños; el país registra tendencias positivas en el aprendizaje de las Matemáticas a lo largo del tiempo, pero ningún cambio en Lectura.

Tal y como lo expresa textualmente el informe PISA México 2012 (Ocde, 2012): "El gran desafío de México es acelerar significativamente los ritmos de mejoramiento experimentados en los resultados educativos, ya que aún no son suficientes para acercarlo al promedio OCDE….".

A su vez el Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEP, 2012), menciona que las causas de deserción son variadas, pero las sistematiza en grupos de factores, menciona que el

abandono escolar no sólo se produce por circunstancias socio-culturales, económicas y políticas adversas, sino por las características y la estructura que presentan los sistemas educativos y las escuelas. Entre los factores intra-escolares más referidos por los estudios mencionados se encuentran el uso de prácticas pedagógicas inadecuadas para incidir en los jóvenes, el bajo nivel de aprovechamiento de los estudiantes y las cuestiones relativas a la interacción entre docentes y alumnos, sobre todo en lo que se refiere a dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

La OCDE en 2010, emitió recomendaciones a México en el ánimo de contribuir para la mejora de sus resultados en el ámbito educativo. Las recomendaciones en términos generales fueron:

- Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes: atraer mejores candidatos, profesionalizar la selección, contratación y evaluación docente, y
- Redefinir y apoyar un liderazgo y una gestión escolar de excelencia (OCDE, 2010).

De aquí la importancia de atender las cuestiones relacionadas a mejorar el desarrollo de competencias en los dos campos ya mencionados, por un lado para promover la calidad de los aprendizajes y otorgar mejores herramientas a los alumnos y por otro para disminuir el impacto que los aprendizajes insuficientes tienen en la deserción y reprobación escolares en la Educación Media Superior en México, lo cual puede hacerse desde la perspectiva de la identificación y sistematización de buenas prácticas docentes a estos dos campos disciplinares.

Importancia de las buenas prácticas docentes

Partiendo de la hipótesis que plantea que la Matemática y la Lectura permiten que los estudiantes puedan continuar exitosamente sus estudios de niveles superiores, entre otras ventajas, entonces, la identificación de las buenas prácticas docentes que propician el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia matemática se convierte en una necesidad central para el sistema educativo en general. Si estas buenas prácticas son caracterizadas y además se reconocen por su impacto en el proceso de construcción de los perfiles de egreso de los sistemas educativos, entonces es necesario realizar un estudio dirigido a reconocerlas y sistematizarlas, el establecer sus características, condiciones de aplicación y en lo posible de generar recomendaciones para replicarlas.

La percepción que los estudiantes tienen sobre las buenas prácticas de los docentes de Matemáticas y de la comunicación, se convierte en un insumo importante para todo docente, que puede dar lugar a proponer recomendaciones prácticas replicables por los docentes en diversos contextos

orientados a influir en la disminución de los índices de deserción y reprobación, aumentar las posibilidades de éxito en trayectoria escolar del alumno.

Competencia matemática y competencia comunicativa

Como cita Cortés (2012) una competencia se define como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos, se considera que las competencias clave, además de conocimientos y destrezas, comprenden también la capacidad para abordar demandas complejas en contextos específicos, menciona además que la habilidad de comunicarse de forma efectiva es una competencia compleja integrada por las competencias lingüísticas del individuo, el dominio instrumental de las tecnologías, cierto dominio de la información y por la capacidad de empatía con quienes deseamos comunicarnos además del medio por el que lo hacemos.

Pisa define competencia matemática como la capacidad de los individuos para formular, emplear e interpretar las matemáticas en diferentes contextos, se pretende describir las capacidades de los individuos para razonar matemáticamente y utilizar conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para explicar y predecir fenómenos. Otro aspecto que caracteriza la competencia matemática es su potencialidad de ser aplicada en la vida cotidiana. La competencia matemática no es un atributo que una persona tiene o no tiene, sino que se trata de una cualidad que se encuentra en un continuo, donde algunos individuos son más competentes que otros desde el punto de vista matemático y donde el potencial de crecimiento está siempre presente. No obstante, a pesar de que la competencia matemática trascienda los límites de edad, cuando Pisa evalúa a jóvenes de 15 años tiene en cuenta sus características; de ahí la adecuación del contenido, lenguaje y contextos a dicha edad.

La competencia comunicativa puede concebirse como:

> … es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. … La competencia comunicativa es una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística gramatical de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante-oyente o por otros (Rincón, 2012).

Los dominios varían pues, en cuanto a exigencia y complejidad en el establecimiento y desarrollo de competencias. Los referidos a la competencia comunicativa quedan englobados en, al menos, cuatro ámbitos de carácter instrumental integrados en un contexto de tipo axiológico comprensivo, un quinto elemento que los contiene:

- Competencia en la adquisición y manejo de lenguajes.

- Competencia en el manejo del conjunto de recursos y dispositivos tecnológicos, digitales y electrónicos, desde el nivel de usuario hasta el de diseño y modificación.
- Competencia en cuanto a la identificación de requerimientos de información, su búsqueda, localización, recuperación, aplicación y regeneración.
- Competencia en la identificación y manejo de circuitos y medios para la colocación de mensajes.

Caracterizando las buenas prácticas docentes

De acuerdo con Zavalza (2012), es posible identificar algunas prácticas de los docentes que pueden ser consideradas como buenas prácticas, señala que las buenas prácticas pueden darse en cualquiera de los niveles educativos y estar configuradas de formas muy variadas en función de las personas que participen en ellas, los ámbitos a los que afecte o las características que posean. Puede haber buenas prácticas institucionales en las que toda la institución se encuentra implicada porque se trata de actuaciones que pertenecen al modelo educativo de la institución, a su distribución de recursos, a sus modalidades de coordinación, a sus planes de innovación o de aseguramiento de la calidad. También menciona que algunas buenas prácticas pueden ser más reducidas y afectar a sectores concretos de la actividad institucional, a profesores individuales o a grupos de profesores. La capacidad de impacto de unas y otras buenas prácticas resulta muy desigual. En esta investigación se hace referencia solo a las buenas prácticas desde la perspectiva del hacer del docente.

Zavalza también manifiesta:

> Lo interesante del concepto de buenas prácticas no es el hecho en sí de que lo que se haga sea bueno o no lo sea en sí mismo, sino que lo es en relación a los sujetos a los que se aplica. Se trata, por tanto, de un conjunto de acciones y estrategias que permiten optimizar los procesos a través de los cuales los sujetos, sean cuales sean sus condiciones de partida, mejoran su aprendizaje. … La idea de buena práctica se enriquece aún más en aquellas formulaciones en las que la práctica se transforma en praxis. El concepto de praxis incluye componentes éticos y orienta la práctica a la mejora de las situaciones en las que se analiza (Zavalza (2012).

Del mismo autor se desprende un análisis de la interpretación del término buenas prácticas; en el campo de la educación, la idea de buenas prácticas docentes ha estado necesariamente influenciada por lo que se considera enseñanza y el modelo educativo vigente. Zavalza también establece que se puede acceder a las prácticas docentes por tres vías: el discurso sobre las prácticas (lo que los docentes cuentan sobre lo que hacen); la respuesta a la exposición de distintos tipos de indicadores o descripciones (lo que los docentes contestan a través de cuestionarios o pruebas); la observación directa o indirecta (a través de grabaciones) de las prácticas. Cada una de estas vías

de acceso nos ofrece datos de diferente naturaleza y validez. En esta investigación se propone una cuarta vía, las buenas prácticas declaradas así desde el usuario directo, es decir, lo que los estudiantes declaran como positivo para su aprendizaje a lo largo de su trayectoria académica.

Cómo caracterizar una buena práctica docente

Dentro de los criterios para identificar las buenas prácticas docentes es importante señalar que de todo lo que se hace, se debe diferenciar aquello que por su eficiencia resulta relevante para los objetivos de aprendizaje tanto disciplinares como integrales, o de acuerdo al perfil de egreso del alumno, sin embargo hacer esto no resulta sencillo. Algunas posibilidades para considerar una buena práctica docente como buena, está el compararla con lo que debe hacerse de acuerdo a la norma o modelo educativo, la vinculación entre los diversos elementos en torno al estudiante como: la escuela; la organización académica, los recursos disponibles, entre otros. Innovación: referida a actuaciones originales en relación a los modelos convencionales de actuación en el contexto del proceso educativo. Algunos de los criterios para establecer una buena práctica, de acuerdo con Zavalza, son:

- Mejora: como aquellas actuaciones que incluyan algún tipo de plusvalía y mejora (en recursos, espacios, horarios, formas de trabajo, modos de relación, etc.).
- Fundamentación científica: actuaciones con una fuerte base científica bien de tipo psicológico, neurológico, pedagógico o de cualquier otra ciencia o arte relacionado con el aprendizaje y el desarrollo de los sujetos con los que se trabaja.
- Procesos reconocidos: actuaciones que se basen en sistemas de acción o estrategias operativas reconocidas y cuya eficacia haya sido demostrada: por ejemplo, ciertas metodologías didácticas, ciertas secuencias de aprendizaje bien estudiadas en la literatura especializada.
- Evaluación: iniciativas que hayan sido evaluadas positivamente bien sea por los resultados obtenidos bien por alguna condición o característica propia.
- Satisfacción: iniciativas que resulten satisfactorias para los responsables educativos, los profesionales, los padres/madres y/u otros agentes implicados.
- Impacto social: aunque resulta en criterio externo a la propia actividad tiene mucho que ver con el compromiso global de las acciones educativas.

De acuerdo con Cuervo (2013), se definen como buenas prácticas como "Aquellas actuaciones, metodologías y herramientas, puestas en marcha en el ámbito del empleo, que han demostrado su capacidad para introducir transformaciones con resultados positivos… y que son susceptibles de ser

transferidas a otros contextos". De la anterior definición se destaca el elemento de influencia, que es producir transformaciones con resultados positivos, para el caso de esta investigación, se asume como resultado positivo aquella práctica donde los destinatarios de la práctica docente, es decir los estudiantes, conciben como una práctica con resultados positivos por su relación con el aprendizaje de la disciplina.

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) define una buena práctica del siguiente modo:

> Una buena práctica no es tan sólo una práctica que se define buena en sí misma, sino que es una práctica que se ha demostrado que funciona bien y produce buenos resultados, y, por lo tanto, se recomienda como modelo. Se trata de una experiencia exitosa, que ha sido probada y validada, en un sentido amplio, que se ha repetido y que merece ser compartida con el fin de ser adoptada por el mayor número posible de personas (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2013).

La misma institución establece un conjunto de criterios para determinar cuándo una práctica puede ser definida una buena práctica:

- Efectiva y exitosa: Una buena práctica ha demostrado su pertinencia estratégica como medio más eficaz para obtener un objetivo específico, ha sido adoptada con éxito y ha tenido un impacto positivo en los individuos y/o en las comunidades.
- Sostenible, desde el punto de vista ambiental, económico y social: Una buena práctica satisface las necesidades actuales, en particular las necesidades esenciales de los más pobres, sin comprometer la capacidad para hacer frente a las necesidades futuras.
- Sensible a los asuntos de género: Una descripción de la práctica debe mostrar cómo los actores, hombres y mujeres, que participan en el proceso, fueron capaces de mejorar sus medios de subsistencia.
- Técnicamente posible: La viabilidad técnica constituye la base de una buena práctica: es fácil de aprender y de aplicar.
- Es el resultado de un proceso participativo: Los enfoques participativos son esenciales porque generan un sentido de pertenencia de las decisiones y de las acciones.
- Replicable y adaptable: Una buena práctica tiene que tener un potencial de repetición y, por lo tanto, debe ser adaptable a objetivos similares en diversas situaciones o contextos.
- Reduce los riesgos de desastres/crisis: una buena práctica contribuye a la reducción de los riesgos de desastres/crisis para la resiliencia.

De acuerdo a la Agencia andaluza de Evaluación Educativa (Junta de Andalucía, 2012), las buenas prácticas docentes constituyen un modelo de mejora a través del aprendizaje de modelos de referencia. Al igual para esta agencia no es fácil encontrar unanimidad a la hora de establecer una

definición de buenas prácticas. En principio, dicho concepto, cuyo origen radica en el ámbito empresarial y ha conseguido en los últimos años extenderse y aplicarse en contextos muy diversos, recoge aquellas experiencias que presentan unos principios de intervención, objetivos de trabajo y procedimientos que se consideran apropiados y son coherentes con una pauta concreta o norma y/o que han demostrado su eficacia y utilidad en un contexto determinado.

Desde otro punto de vista (Naciones Unidas, 1999), la conceptualización de las buenas prácticas han sido también abordadas bajo un modelo denominado las 4As, (los términos originales en inglés son: availability, accessibility, adaptability, acceptability. Se traduce availability como disponibilidad.

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Perú (2015) una buena práctica docente es un conjunto de actividades, estrategias y metodologías innovadoras, pertinentes, sostenibles y replicables que cambian la enseñanza cotidiana, promoviendo aprendizajes de calidad de todos los estudiantes, con un alto potencial de ser replicables.

Con base en la revisión del concepto, es posible construir una definición propia, se considera una buena práctica docente a la acción que, en su quehacer cotidiano realiza el docente y que se constituye en una actividad declarada como pertinente, aceptada, efectiva y reconocida como exitosa, se refiere a aquellas experiencias que presentan principios de intervención considerados apropiados, que han demostrado su eficacia y utilidad en un contexto determinado, como: fomentar el aprendizaje de los alumnos, su inserción en el medio educativo, su impacto en el desarrollo de habilidades específicas en pro de un perfil de egreso específico y acorde a un modelo educativo imperante y que pueden ser replicables y sistematizadas.

Caracterizando las buenas prácticas docentes en Matemáticas y Comunicación

Con el objetivo de identificar y sistematizar las buenas prácticas docentes, se procedió a diseñar un cuestionario estructurado aplicado en línea para precisar las buenas prácticas realizadas por los docentes a cargo de disciplinas que promueven la competencia comunicativa y la competencia Matemática, aplicado a los estudiantes de recién egreso del nivel Medio Superior.

El cuestionario consideró la recuperación de prácticas docentes en torno a su actividad pedagógica, desde la preparación de la clase, su actividad con los estudiantes, aspectos que favorecen el clima escolar, estrategias de aprendizaje (métodos y modalidades empleados) e instrumentos y estrategias de su evaluación. El instrumento estructurado se enfocó a recuperar de estudiantes la identificación de las buenas prácticas docentes que les

impactaron de mejor manera en su aprendizaje, conforme a los criterios establecidos.

El cuestionario se enfocó a identificar las prácticas del docente en diversos momentos, previo al desarrollo de la clase, en la clase misma y los procesos fuera del aula. Las condiciones que debía cumplir una práctica eran dos:

- Que los estudiantes identificaran una práctica docente como relevante para su aprendizaje de manera directa o indirecta, ya sea por su impacto en el desarrollo disciplinar o por su influencia en la mejora de ambientes de aprendizaje, interacción, innovación o alguno de los criterios ya establecidos en la definición de buena práctica.
- Que fuera una práctica cuya presencia fuera ordinaria, es decir, que fuera una práctica cotidiana de sus buenos profesores o el que consideren al mejor de sus docentes en las competencias objeto de este estudio, es decir, la práctica debería tener regularidad en el curso y no solo uso ocasional.

El diseño de los cuestionarios aplicados partió inicialmente de realizar entrevistas personales a una pequeña muestra de estudiantes; luego de ahí, se identificaron las prácticas que los entrevistados reconocieron como relevantes, con ellas se construyeron dos cuestionarios, que luego una aplicación preliminar y las debidas correcciones, resultó la versión definitiva.

El cuestionario utilizado consta de dos partes, un primer apartado con preguntas sobre generales del encuestado, género, edad, modalidad y tipo de bachillerato, escuela de procedencia, percepción de lo que es el aprendizaje, historial académico de su rendimiento académico, su percepción para identificar las habilidades básicas en cada competencia y sobre lo que es aprendizaje o práctica relevante. Un segundo apartado se construyó con preguntas para identificar y reconocer el impacto de las prácticas docentes para atribuirles el calificativo de buenas prácticas. El diseño se realizó conforme a la escala de liker, cada reactivo consistió en cuestionar si esa práctica era relevante para su aprendizaje y a cada uno de estos le correspondía un cuestionamiento sobre su presencia cotidiana.

Percepción de los estudiantes de Nivel Medio Superior

Debido a la extensión del cuestionario, este fue dividido en secciones, de tal modo que las 200 preguntas de que consta el instrumento se dividieron en cuatro partes, para que a los estudiantes seleccionados no les llevara más de 30 minutos su aplicación, así entre cuatro estudiantes completaban un cuestionario con todas sus secciones. Todos los estudiantes fueron acompañados por un aplicador que les aclaraba las dudas respecto del cuestionario, esto se realizó en un laboratorio de cómputo, algunos los participantes al

momento de la aplicación tenían la calidad de egresados del nivel medio superior y otros estaban cursando del tercer al sexto semestre. El tiempo promedio de aplicación fue de 30 minutos, se hizo un muestreo por cuotas y se completaron 101 cuestionarios válidos.

Caracterización de la población

La edad de los estudiantes encuestados osciló entre los 16 y los 22 años, de 22 planteles distintos, de la Universidad de Guadalajara: Escuela Preparatoria de Jalisco, Preparatorias 2, 7, 9, 10, 11, 12, 15, Regional de Chapala, Regional de Etzatlán, Regional de Tequila y Regional de Zapotlanejo; planteles públicos de Jalisco como: Centro de bachillerato tecnológico industrial y de servicios 10, Colegio Francisco Febres Cordero "La Salle", Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco, CETAC 01, Conalep Plantel 2, Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios 10 (CBTis 10), Preparatoria Enrique de Osso, Cetis 14 "Emiliano Zapata" y otros como: Colegio de Bachilleres de Tuxta Gutiérrez Chiapas (Cobach) Plantel 13 y Colegio Salesiano Colón de Zamora, Michoacán. La muestra estaba constituida por 61.4% de mujeres y 38.6% hombres, el 78.2% aún cursa el bachillerato y el resto son egresados. El 93.1% manifestó cursar el bachillerato general.

Percepción hacia la Matemática

En cuanto a sus calificaciones, los encuestados tienen un promedio general de bachillerato de 85.14; un promedio actual 84.29 y el promedio de la última calificación obtenida en un curso de matemáticas fue de 83.11; en lengua española o cualquiera de las disciplinas relacionadas a ella fue de 93.2, lo que indica que en general son estudiantes regulares a buenos.

Dentro de los resultados principales en cuanto la matemática, ante la pregunta de si se consideran buenos estudiantes de matemática y que han aprendido, 63.4% considera que es buen estudiante de matemáticas, 35.6% se mostró indeciso, principalmente porque se consideran buenos en algunos aspectos de la matemática pero no tan buenos en otros. 55% manifiesta gustarle la disciplina de matemáticas.

Ante la pregunta de lo que consideran aprender matemáticas, más de 80% relaciona aprender matemáticas con la capacidad para resolver problemas o situaciones, lo que implica una conceptualización de esta disciplina como una herramienta para obtener soluciones.

Setenta y nueve por cientode los encuestados no ha reprobado matemáticas, 21% de quienes reprobó señaló como causas principales el que la materia le representa dificultad, falta de interés de su parte o el que los pro-

fesores no ayudaban, el número de opiniones fue prácticamente la misma para estas causas.

Las razones más recurrentes por las cuáles no se lograba el aprendizaje o desarrollo de la competencia matemática a decir de los estudiantes fueron:

- No poner atención.
- Los maestros no iban, falta de compromiso o interés del docente o por la forma de trabajar del maestro.
- No entender a la primera explicación.

Entre las razones que indican el por qué aprender matemática es importante mencionan principalmente:

- Son indispensables para la vida cotidiana, con el 40% del total de las respuestas.
- Son básicas para todos los estudios.
- Son entretenidas y / o divertidas.
- Te hacen ser más inteligente/ te ayudan a pensar.

Visión propia sobre la competencia comunicativa

Dentro de los resultados principales en cuanto la competencia comunicativa, ante la pregunta de si se consideran buenos estudiantes en la competencia comunicativa (hablar, leer, escribir), hubo importantes disparidades, el 44% dice leer muy bien de manera fluida y en voz alta, el resto manifiesta leer de regular a bien; 71% manifiesta comprender bien lo que leen, 72% manifiesta tener un gusto por la lectura, 68% gusto por escribir y 71% por hablar correctamente.

Setenta y ocho por ciento manifiesta escribir bien, en un nivel regular que se exige en los centros escolares, pero reconocen la imposibilidad de redactar textos científicos, 5% del total expresa ser capaz de redactar oficios, ponencias o investigaciones formales. En la habilidad de expresión oral, 59% manifiesta expresarse correctamente cuando esto es necesario, por ejemplo en exposiciones. En términos generales, existe una tendencia a suponer el logro de mayores aprendizajes adquiridos en la competencia comunicativa que en la competencia matemática.

Las buenas prácticas docentes en la competencia matemática

Los siguientes cuestionamientos se orientaron a la visión sobre el actuar del mejor docente que tuvieron en el nivel medio superior, cuando algunas de las preguntas lo permitieron, se respaldaron con preguntas específicas para aclarar la percepción de los estudiantes:

Ante el cuestionamiento sobre el dominio de la materia que demostró el docente, 93.1% de los estudiantes manifestaron que confían y se motivan más con un docente que demuestra a sus estudiantes que domina su disci-

plina, esto se traduce en no titubear cuando resuelven problemas en el pizarrón, o bien que no duda frente al grupo cierto procedimiento o concepto, incluso algunos mencionaron que llego a ocurrir de manera esporádica y que ciertos docentes aprovecharon los errores para "aprender", pero que si la situación era recurrente esto se interpretaba como improvisar la clase o bien ser profesor de una disciplina que no se motiva.

Esto lleva a decir: Domine su disciplina, evite improvisar su clase, prepárela, no desaliente a sus estudiantes con dudas en público, no llene el pizarrón y vea el problema por vez primera para al final decir, algo no resulta está mal, hágalo de manera planeada, pero no permita que esto siente dudas razonables sobre su actividad profesional. Aproveche los errores para aprender, pero no convenza a sus alumnos que los errores son naturales ni recurrentes.

Setenta y nueve por ciento de los estudiantes manifestó que para poder aprender fue importante que el docente relacionó la matemática con otros temas, de estos mencionó que lo valioso radicaba en que al relacionarlo, recordaban el tema de forma más sencilla o terminaron por comprender el tema, o bien le encontraron utilidad y mejoró su interés; 16% se mostró indeciso, cuando se preguntó esto, algunos mencionaron que consideran que aprendieron, pero que la aplicación de lo aprendido en situaciones cotidianas o de otras disciplinas no se originó.

Esto lleva a decir: Relacione los temas con otras disciplinas/ situaciones.

Setenta y cuatro por ciento por ciento respondió afirmativamente a la cuestión de la importancia de que el docente este pendiente de las actividades del alumno, los estudiantes mencionaron que muchos docentes encargaban tareas, pero no las revisaban o preguntaban sobre el desarrollo de las mismas, aunque los estudiantes no siempre estuvieron de acuerdo, reconocen haber aprendido mejor cuando el docente los forzaba a realizar las actividades y les hacia un seguimiento.

Esto lleva a decir: cuestione constantemente sobre las actividades que encarga a sus estudiantes, no dé por hecho que ellos las realizan o que no hay dudas.

Ochenta y dos por ciento de los encuestados expresó su agrado con clases donde se rebasó la parte mecánica y de algoritmos, es decir, cuando no solo se trataba de ejercicios con números, sino que se mostraban ejemplos prácticos, incluso problemas ideales, algunos aclararon este punto indicando que les agradaba cuando las situaciones presentadas exigían ciertos procedimientos, donde se admitía que el alumno construyera sus soluciones, pero sin dejarlos solos, que el profesor ayudara en esas actividades, cuando los estudiantes las resolvían sintieron aprender mejor y que rebasaron solo la parte de repetición. 86% manifestó que aprendieron cuando el docente fomento actividades para pensar.

Esto lleva a decir: Proponga situaciones interesantes, donde exija a sus estudiantes plantear soluciones y caminos relacionados a la disciplina, pero ayude a construir, no los dejes solos, pero permítales pensar.

Ochenta y nueve por ciento expresó que aprendieron cuando resolvían situaciones que rebasaron solo "contestar" ejercicios, de manera específica algunos manifestaron que era más difícil, pero que se aprendía mejor, que era importante que las situaciones estuvieran al alcance de los estudiantes. 81% expresó que aprendieron más cuando el profesor les acompañó en el proceso de construcción, incluso que cuando las situaciones eran "difíciles" y no tenían ni idea, si el profesor estimulaba su aprendizaje y les ayudaba, casi siempre lograron comprender y eso permitió aprender.

Esto lleva a decir: elija de manera conveniente los problemas o situaciones a trabajar, no ofrezca ejercicios interminables, sino situaciones globales, es importante dedicar tiempo a elegir problemas o situaciones atractivas, relacionadas al tema, pero que le permitan construir el aprendizaje, pero acompañe a sus estudiantes.

Ochenta y ocho por ciento de los estudiantes señalaron que fue importante para su aprendizaje el establecer que la matemática tiene temas relacionados y el 83% que fue relevante darse cuenta de que la matemática se va descubriendo, al detallar sobre su concepción de esta pregunta, algunos de ellos establecían que habían olvidado el modo de "descubrir" ciertos conceptos, recordaban como construir el teorema de Pitágoras y algunos otros el "inventar" las áreas de figuras, pero aunque ya no recordaban los procedimientos inductivo o deductivos (demostraciones incluso) del todo, si pudieron indicar que no olvidaron el concepto ni que la matemática se podía "armar" o construir, para algunos fue sumamente emotivo o relevante el saber que algunas cosas de matemáticas se podían explicar con otras más sencillas, no solo aparecían de la nada.

De esto puede establecerse: Ayude a sus estudiantes a construir la matemática, de importancia a los métodos deductivos, inductivos y demostraciones para incorporar conceptos y procedimientos, a la larga esto propiciará una mejor comprensión de la disciplina y motivará a sus estudiantes a saber que pueden explicar lo complejo partiendo de lo básico.

Setenta y ocho por ciento de los estudiantes expresó que cuando participaban en grupo recordaban mejor lo aprendido, al cuestionar al respecto mencionaron que si el profesor cuestionaba a todos, aparecían dudas, aplicaciones o conceptos que no siempre vieron por sí mismos, que además servía para repasar. 14% que respondió que no fue relevante esto, indicaron que muchas veces los conceptos no requerían mayor revisión y por ello no era necesario hacer ese repaso, o bien que muchas veces los estudiantes que más lo necesitaban no participaban.

Entonces puede traducirse a: Diseñe actividades para resolver en grupo, eso permitirá que sus estudiantes vean otras alternativas, dudas y perspectivas, dedíquelo sobre todo a aquellos temas que integran o globalizan ciertos conceptos, cuestione o invite a participar a los estudiantes que más lo requieran, busque el modo conveniente de integrarlos.

Setenta y ocho por ciento expreso su acuerdo en que fue relevante el aplicar lo que se aprende, es decir, darle un uso a los aprendizajes, expresaron una queja recurrente a "revisar" temas sin más que agotar un programa, sin sentido, propósito ni explicación, no veían caso para ello, un 14% expreso que esto fue poco importante. A su vez el 84% expresa que es importante el verificar que se aprendió, lo indicaron en términos de que el docente plantea situaciones para revisar lo aprendido, no necesariamente aplicarlo a situaciones específicas, sino que el docente verifique que se aprendió, esto es, que exista retroalimentación, una queja recurrente es que los docentes revisan situaciones, pero ya no retroalimentan lo que encargaron como actividades.

Así, puede establecerse: Diseñe actividades para que los estudiantes apliquen lo aprendido, el terminar los temas y darlos por vistos desalienta el sentido de la matemática, puede enviar un mensaje equivocado, donde la preocupación es terminar un programa no lograr aprendizajes para resolver situaciones. Si encarga actividades de repaso a sus estudiantes, utilícelas para afianzar los aprendizajes, retroalimente, dé sentido a las tareas, evite el encargar tareas solo porque debe hacerse.

Ochenta y siete por ciento señala que fue importante darse cuenta que el docente se preocupa por todos sus estudiantes, de manera específica algunos mencionaron haber sentido abandono o rechazo en algún momento, que el profesor pudo preocuparse solo por los alumnos más aventajados, los menos señalaron que los docentes de preocuparon solo por quienes requerían apoyo especial, pero no por todos. Algunos argumentaron y reconocieron lo difícil que es para un docente establecer un interés por todos, dadas las condiciones de las clases. Pero si hubo quienes reconocieron un rasgo distintivo y que les generó buen impacto cuando los docentes les preguntaban de manera particular si tenían algún problema en especial, incluso se sintieron atendidos cuando pudieron expresar alguna situación particular y sentirse integrados. Es una cuestión afectiva que incide de buena manera con algunos estudiantes, sobre todo cuando no son los estudiantes con las mejores notas o reconocimiento. 76% señaló incluso que es importante que el docente se preocupe por incorporar a los estudiantes rezagados, 25% señaló que no siempre es correcto, porque esto retrasa a los demás, aquí se puede evidenciar una preferencia respecto al lugar de cada estudiante.

Por esto: Preocúpese por realizar e integrar actividades con todos sus estudiantes, cuestione a los que menos participan, indague si tienen alguna

problemática o si puede cambiarse algo, hágalos sentir que son parte importante del grupo y que se interesa en sus necesidades particulares.

La asistencia y puntualidad sí contituyó un elemento es básico, 95% lo considero como una condición importante para el aprendizaje, incluso hubo quienes reconocieron tener excelentes profesores, salvo por un elemento, faltaba mucho o asistía de forma impuntual. Incluso hubo quienes argumentaron contradicciones entre el discurso y la acción, que las faltas recurrentes le quitan autoridad al docente y que además influye de manera importante en el curso genera estrés y desconfianza. Incluso la mayor queja resultó por la falta de seriedad del docente al faltar sin previo aviso cuando esta actitud es recurrente.

Como buena práctica básica se puede decir: Asista regularmente a sus clases, sea puntual, este es un elemento indispensable que los estudiantes observan muy bien y del cual obtienen conclusiones respecto al profesionalismo del docente. Si llega a faltar considere como un elemento importante el avisar a sus estudiantes, para ellos significa mucho el ser tomados en cuenta, la mayoría entiende razones.

Ochenta y cinco por ciento mencionó que fue importante que el docente haya sabido las maneras de reprender cierta conducta, cuando se cuestionó al respecto a algunos estudiantes se obtuvo información referida a cuestiones de trato, los estudiantes no estaban en desacuerdo en ser recibir observaciones por parte del docente, pero la mayor queja consistió en los métodos empleados por algunos, lo hacían de manera pública, se aplicaban generalizaciones, o incluso había regaños o amenazas de calificación, la mayoría de los estudiantes llegaban a justificar la intención pero no las formas. Un elemento que fue muy señalado es hacer referencia al "pasado" de los alumnos, lo que no saben hacer o el que haya llegado sin los conocimientos básicos.

Por esto, se puede identificar como una buena práctica: Cuide las formas de llamar la atención. Si requiere llamar a la atención o señalar la mejora de cierta conducta hágalo de manera general, sin señalar a algún estudiante en particular, si requiere hacerlo con alguno, cuide las formas, sea respetuoso en su trato, dialogue, pero hágalo en privado, no utilice la reprensión hacia un estudiante para dar un mensaje a los demás y no es conveniente que genere amenazas ni generalizaciones. Permita que los estudiantes valoren sus propios logros. No es conveniente que señale a los estudiantes por sus antecedentes escolares o sus aprendizajes previos, incluso si estos son nulos, hay formas de que los estudiantes lo reflexionen, utilice instrumentos para que el propio alumno lo exprese, si el docente evade el hacer señalamientos sobre lo que los estudiantes no pueden hacer o no saben, pero genera una actividad donde el estudiante lo deduzca, puede dar lugar a que los alumnos reconozcan su situación y los integre a trabajar.

Ocenta y siete por ciento de los alumnos expresaron lo relevante que fue para ellos el que el docente señalara con el ejemplo el cumplimiento de normas y hábitos sanos en el aula. Así una buena práctica es: Predique con el ejemplo, cuide aspectos como limpieza, presentación y vocabulario.

Acerca de aspectos subjetivos como cualidades humanas del docente, 92% expreso que es relevante en una clase que el profesor emita juicios objetivos y 84% el que evite favoritismos, cuando se les preguntó a algunos de los estudiantes si esto tenía que ver con su aprendizaje en matemáticas, sus respuestas se pueden interpretar que sí, debido a que estas actitudes son cotidianas y permiten que el profesor dirija su explicación, clase, interés y atenciones al grupo por igual, y que el sentido ético se basa en criterios de justicia y objetividad, evitando hacer juicios con criterios personales. Algunos manifestaron que recibieron ayuda extra de sus profesores en explicaciones y que cuando los docentes otorgaron puntos extras, normalmente no había reclamos por el hecho de que basaron sus acciones en el historial de los estudiantes y por ello se consideró una acción justa, es decir, los estudiantes pueden entender cuando el docente interviene para reconocer los méritos o condiciones particulares de algunos de sus estudiantes cuando estos criterios son públicos y reconocidos.

Recomendación: Cuando emita opiniones sobre algún aspecto, sobre todo el rendimiento de sus estudiantes o su desempeño, haga uso de los criterios establecidos, evite o minimice en lo posible la subjetividad de sus comentarios. Evite favoritismos, muestre que todos sus estudiantes le interesan por igual y cuando sea necesario atender de manera particular a un estudiante en particular establezca lo valioso de esa acción en términos de los criterios establecidos, no de su preferencia personal, los estudiantes valoran la educación democrática y ese el mundo que se les muestra como ideal, es una buena oportunidad de acercar la escuela a los valores cívicos.

91% de los estudiantes expresaron que fue importante para ellos que el docente mostrara dinamismo y entusiasmo por su labor, al detallar sobre esta acción, mencionaron que trabajan mejor con un profesor que con su actitud invita a trabajar y se apasiona por enseñar, es un elemento que se relaciona con su vocación.

De esto puede decirse: Considere que su vocación docente expresada en términos de entusiasmo y dinamismo en el trabajo con sus estudiantes es importante para motivar e interesar a sus alumnos, las actitudes propician actitudes en cadena que impactan positivamente el aprendizaje.

Ochenta y dos por ciento de los estudiantes manifestó la importancia de dar tiempo para reflexionar y resolver las situaciones planteadas por el docente, un error repetido es el hecho de que los docentes resuelven lo que plantean, lo hacen los estudiantes más aventajados y no se da tiempo de reflexionar, esta misma conclusión se obtuvo por medio de otra pregunta.

Así la recomendación es: dé tiempo a que los estudiantes reflexionen, un adecuado proceso de construcción requiere paciencia del docente, no resuelva las situaciones que Usted les plantea, permita que maduren las ideas.

89% de los estudiantes expresó la importancia de que un docente tenga una comunicación eficaz, que su tono de voz se escuche, que sea claro, que cuide aspectos como volumen, el hablar claro, fuerte y pausado, sobre todo cuando da instrucciones, algunas veces las condiciones del aula o el ambiente no son las mejores, pero incluso en situaciones más favorables, los elementos básicos de la comunicación pueden fallar. Los estudiantes manifestaron que había algunos inconvenientes en el momento que los docentes dictan instrucciones, ya que no son claras o fallan elementos básicos de la comunicación verbal.

Un aspecto relevante es el hecho de que para 15% de los encuestados, incluso sus mejores profesores de matemáticas no cuidaron el aspecto anterior, los consideran buenos docentes, pero incluso ellos pueden mejorar sus habilidades comunicativas. Por ello, una buena práctica docente consiste: hable claro, fuerte y pausado a sus estudiantes, dé sus instrucciones asegurándose que todos las comprenden y que su mensaje llega a todos sus estudiantes.

Ochenta y cuatro por ciento expresó que fue importante la escritura del docente, aspectos que fueron mencionados consistía en los problemas que genera que el profesor escriba de tal modo que no se entienda su texto, que sus números no sean claros, incluso sus procedimientos están desordenados en el pizarrón, que el tamaño del texto no sea el adecuado y solo lo perciban quienes están cerca del pizarrón, o que sus esquemas no siempre fueron comprendidos por todos, o que muchas veces se decía algo pero no se escribía.

Así, puede señalarse: Escriba claro en el pizarrón, con tamaño adecuado de letra y esquemas para que pueda ser apreciado por todos loes estudiantes del grupo, escriba de forma comprensible, ordenada y dé tiempo a que sus estudiantes terminen de transcribir, asegúrese que lo hagan. Los buenos profesores tienen la precaución de revisar que los apuntes de clase sean claros y completos, alientan a escribir de manera organizada indicando que ese material sería importante para repasos posteriores.

Los estudiantes señalaron que fue importante ser parte de la evaluación de su propio trabajo (79%), pero no necesariamente el hecho de otorgar un puntaje, sino más bien por el hecho de que valoren su trabajo. Permita que sus estudiantes realicen actividades de valoración de su propia actividad, ya sea el producto y el proceso, en ambos puede obtener elementos valiosos, no solo la retroalimentación sino general procesos de autoevaluación.

Ochenta y tres por ciento de los estudiantes expresó como importante también que el docente muestre humildad aceptando recomendaciones de

los estudiantes, esto en diversos sentidos, tanto en cuestiones disciplinares como disciplinarias. Sea humilde, escuche a sus estudiantes y reconozca cuando hacen aportaciones valiosas, incluso cuando contradicen lo que Usted estableció inicialmente.

Las buenas prácticas docentes en la competencia comunicativa

Setenta y dos por ciento manifestó agradarle sus docentes relacionados a la competencia comunicativa, 59% manifestó que el desarrollo de la competencia comunicativa depende de un buen docente, y entre las mejores prácticas, están:

EL cien por ciento de los encuestados esperan que el docente sea claro en las instrucciones, les cuestione y recomiende sobre sus lecturas y consideran que algunos hábitos importantes del docente son:

- Qué revise los apuntes y les haga señalamientos sobre redacción y ortografía.
- Que les recomiende lecturas acordes a su edad e intereses, que las lecturas sean actualizadas y no textos clásicos extensos que sean del gusto del profesor sin considerar las características de los estudiantes.
- Que les haga comentarios sobre reseñas de textos, sobre el contenido de obras clásicas y les fomente el interés por leer.
- 97.5% reconoce como básico que el docente demuestre dominio de la competencia comunicativa, dado que los mejores docentes son aquellos que impactaron en sus estudiantes por su forma de expresarse oralmente, por sus escritos o por el cúmulo de textos leídos.
- 91% manifestó la importancia que el docente relacionara las competencias comunicativas con situaciones de la vida cotidiana.
- 86% reconoció como importante que el docente no improvisara actividades, entre las razones principales estaban su disgusto por docentes que les encargaban lecturas sin orden, sin finalidad y sin análisis, o simplemente la visita de bibliotecas u otros espacios para llevar a cabo actividades sin supervisión, aparentemente sin finalidad y algunas de las cuales se podía realizar en un espacio y tiempo distintos al de la clase.
- 81% de los estudiantes ve positivo a los profesores que eran buenos comunicadores para iniciar sus clases con una actividad de apertura sobre un tópico literario o contenido de lectura.
- 89% señaló como valioso que el docente indicara la utilidad del tema tratado.
- 92.3% manifestó que los mejores docentes de la competencia comunicativa desarrollaban estrategias donde el instruía las actividades de la

sesión pero los estudiantes realizaban la actividad y se retroalimentaban al final.

- Para 74.2% fue importante que el docente se auxiliara de recursos como videos, películas, diapositivas, entre otros.
- Para 87.2% fue relevante que el docente realizara actividades de escritura, composición, lectura en voz alta y baja, es decir, que evidenciara actividades como las que solicita a los estudiantes y les muestre el camino como realizarlo.

Conclusiones

Establecer prácticas docentes implica el señalar acciones del docente cuyo impacto puede ser positivo o no tan positivo, durante el desarrollo de esta investigación que parte de la percepción del estudiante pueden establecerse algunos rasgos comunes a todos ellos, entre los principales se tienen:

Los estudiantes señalan que el perfil de un docente de bachillerato difiere mucho al de un docente de secundaria o nivel universitario, conforme avanzan requieren profesores menos directivos en su clase, menos paternalistas, pero es claro que en el nivel medio superior aun esperan cierta conducción y auxilio del docente, esto con independencia del modelo educativo, los estudiantes no son del todo independientes, requieren apoyo constante y una revisión del docente, incluso muchos de ellos señalan como un elemento importante que el docente los presione en el cumplimiento de sus actividades.

Los estudiantes pudieron diferenciar claramente tres características del docente, su personalidad y condiciones humanas, como empatía, habilidades comunicativas, sus rasgos distintivos como ser humano, el interés auténtico por sus alumnos, la relación como persona inmersa en un proceso educativo, la capacidad de mostrarse como es y de generar un ambiente de confianza; luego también identificaron sus capacidades pedagógicas, su preparación como docente a través de las actividades que propone, la forma en que evalúa, sus estrategias de trabajo, esta parte es también muy valorada por los estudiantes; también distinguen con claridad su dominio disciplinar. En general los estudiantes no siempre pueden llamar a estos rasgos por su nombre, pero los identifican claramente, a los tres les dan peso importante, aunque en mayor medida por un margen mínimo al dominio disciplinar.

Los rasgos que los estudiantes distinguen con claridad en la actividad del docente son: el dominio disciplinar, el dominio pedagógico y las cualidades humanas.

Los buenos profesores por lo general no siempre mostraron todos los elementos ya analizados como buenas prácticas, de hecho, los buenos profesores estaban más fortalecidos en un aspecto más que en otro, y algunos estuvieron ausentes, pero los estudiantes juzgaron como buen docente a aquel que mostraba algunas de estas prácticas de manera cotidiana. Sin embargo

los mejores maestros a decir de los estudiantes siempre tuvieron buenas prácticas en los tres ámbitos, siempre relacionaron su cualidad humana con el interés de que los estudiantes aprendieran y se sintieran escuchados y motivados, es decir, para los estudiantes las habilidades pedagógicas y las cualidades humanas van de la mano.

Aunque las prácticas ya señaladas, si bien solo indican algunos rasgos mínimos de lo que los docentes hacen para ser considerado por los estudiantes como relevante para su aprendizaje disciplinar, si dan pauta para que estos rasgos en conjunto determinen acciones generales que permitan mejorar de manera sustancial la forma en que los docentes pueden trabajar con sus estudiantes, y esto puede impactar positivamente la práctica docente, lo cual fue el intención original e esta investigación.

Referencias

Backhoff, E. y Díaz, M. (2016). Pisa 2015: México en el contexto americano e iberoamericano. [online] *Nexos.* Recuperado de: http://www.nexos.com.mx/?p=30670

Backhoff, E. y Contreras, S. (2014). *Tendencias en el aprendizaje de la educación en México: Una comparación entre ENLACE, Excale y Pisa.* [online] Recuperado de: http://www.nexos.com.mx/?p=22749

Cortés, J. (2012). Ámbitos de la competencia comunicativa en la formación y actualización del *profesorado universitario.* UACH. [online] Recuperado de: http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%204/Jorge%20Abelardo%20Cortés%20Montalvo.pdf

Cuervo, A. *et, al*. (2013). *Protocolo para la identificación de Buenas Prácticas transferibles para la Igualdad de Género en el Empleo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Cueto, Santiago (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas. En I*nvestigación, políticas y desarrollo en el Perú.* Lima: GRADE. [online] Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20100513025532/InvPolitDesarr-10.pdf

Junta de Andalucía (2012). Guía de Buenas prácticas Docentes. *Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.* Sevilla, España.

Ministerio de Educación de Perú (2015). *Sitio oficial del III Concurso de Buenas Prácticas Docentes*, [online] Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/buenasprácticasdocentes/

Ministerio de Educación Nacional (2007). *Guía para la gestión de buenas prácticas.* Aprendizajes para mejorar. Gobierno de Colombia. Colombia.

OECD (2013). México –Nota País– Resultados de Pisa 2012.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2013). *Buenas prácticas en la FAO: Sistematización de experiencias para el aprendizaje continuo*. Recuperado de: www.fao.org/knowledge/goodpractices/gphome/es/

Rincón, Carlos A. (2012). *La competencia comunicativa*. [online] Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior.* [online] Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf

Universidad de Oviedo (2006). Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación *"Análisis de buenas prácticas docentes del profesorado universitario"*. España.

Zavalza. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. Vol.10 nº1 (Enero-Abril, 2012).- Monográfico: *"Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria"* [online] Recuperado de: http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/363

Sobre los autores

Ángel Ernesto Jiménez Bernardino; Profesor Investigador de Tiempo Completo en el CUCEA y en Preparatoria de Jalisco. Autor de texto para matemáticas, fundador y coordinador de diversas olimpiadas de matemáticas como la Olimpiada universitaria, el Concurso de habilidades matemáticas del ITESO y de la Olimpiada de Matemáticas para alumnos de secundaria de la Asociación Nacional de Profesores de Matemáticas (ANPM). Autor de diversos textos de Matemáticas para Bachillerato.

María del Pilar Morfín Heras; Profesora de Tiempo Completo en la Preparatoria Regional de Chapala, Fundadora y Coordinadora de la Olimpiada Universitaria de Matemáticas en la Universidad de Guadalajara, autora de texto para Matemáticas y Delegada de la Olimpiada Mexicana de Matemáticas de la Sociedad Matemática Mexicana por Jalisco. Autora de diversos textos de Matemáticas para Bachillerato.

Maribel Benítez Vega; Profesora de tiempo completo en Preparatoria de Jalisco donde se ha desempeñado como Coordinadora Académica. Ha sido autora de diversos textos para promover la habilidad comunicativa y ha fungido como Formadora de Docentes en el área de comunicación.

Irma Olivia Estrada Sánchez; Profesora de Asignatura en la Escuela Preparatoria de 12, ha participado como organizadora de la Olimpiada Universitaria de Matemáticas. Ha fungido como responsable de Academia de Matemática y ha sido miembro de la ANPM.

Rogelio Jiménez Bernardino; Profesor de Asignatura en la Escuela Preparatoria 12 y Regional de Zapotlanejo, ha participado como organizador de la Olimpiada Universitaria de Matemáticas. Autor de textos de Matemáticas y miembro de la ANPM.

Miriam Cristina Estrada Sánchez; Profesora de Asignatura en la Escuela Preparatoria de 12 y Preparatoria 18, ha participado como organizadora de la Olimpiada Universitaria de Matemáticas. Ha fungido como responsable de Academia de Matemática

José Javier Gutiérrez Pineda; Profesor de Asignatura en la Preparatoria 7, 18 y de Tlajomulco. Autor de textos para matemáticas, coordinador de la Olimpiada universitaria, de la Olimpiada de Matemáticas para alumnos de secundaria de la Asociación Nacional de Profesores de Matemáticas (ANPM). Entrenador de la delegación de estudiantes de Jalisco para participar en la Olimpiada Mexicana de Matemáticas de la Sociedad Matemática Mexicana. Autor de diversos textos de Matemáticas para Secundaria y Bachillerato.

Roberto Barajas Gómez; Profesor de Carrera en la Escuela Preparatoria 12, donde se ha desempeñado como Jefe del Departamento de Ciencias Formales. Autor de textos de Matemáticas para Bachillerato.

Beatriz Rangel Velasco; Profesor de Carrera en la Escuela Preparatoria de Jalisco, donde se ha desempeñado como Jefe del Departamento y ha sido Autora de textos en el área de la comunicación y en el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Jasidy Jacqueline Trejo Vázquez; Estudiante destacada en la Escuela Preparatoria de Jalisco, participando en diversas olimpiadas del Conocimiento y participado en proyectos de investigación.

Andrea Jaqueline Moreno Pérez; Estudiante destacada en la Escuela Preparatoria de Jalisco, participando en diversas olimpiadas del Conocimiento y participado en proyectos de investigación.

El embarazo en adolescentes en las escuelas Preparatoria de Jalisco, 6, 7 y 12 de la Universidad de Guadalajara

Bernardo Moreno Orozco y Loza.
Brianda Araceli Moreno Orozco y Loza
Javier Canales Lares

Introducción

Una de las funciones importantes que se tiene como académicos, es la de ser tutor, actividad que nos permite realizar una intervención en el desarrollo del joven, a fin de abatir situaciones de riesgo, el embarazo en adolescentes es una de las causas no solo de abandono de estudios, también lo es de violencia emocional y de exposición grave de la salud tanto para la madre como para la bebé.

Con el aliciente de ayudar a las adolescentes, un grupo de académicos de distintas escuelas preparatorias de la Universidad de Guadalajara realiza un trabajo de investigación aplicado a las ciencias sociales en que estudia el fenómeno del embarazo en adolescentes, con la novedad de ser un estudio interprepas que rebasó el ámbito de lo particular, al encontrar que no existe ningún antecedente previo que aborde el estudio del problema no solo en un plantel, sino en varios y permite tener un mejor conocimiento de la realidad del problema.

Otra motivación especial para la investigación fue el discurso pronunciado en el año 2015 por el Rector General de la Universidad de Guadalajara, Izcóatl Tonatiuh Bravo Padilla, en el Segundo Informe de Actividades del Director de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara: "Uno de los retos que enfrenta la Educación Media Superior es atender los índices de embarazo en adolescentes".

Un cuestionamiento inicial es responder: ¿En realidad el embarazo en adolescentes es un problema?, la respuesta es que sí, es un problema de salud pública y escolar. En ambos trae consecuencias, pero en lo académico, sus repercusiones se dan en el rendimiento del estudiante, que lo pueden llevar al abandono definitivo de sus estudios.

¿Qué se pretende con la investigación?, conocer la realidad de un fenómeno, para poder explicarlo en todas sus dimensiones, al indagar sobre el embarazo en adolescentes, se comprende las causas y consecuencias que

alcanza el mismo, el desamparo que padecen las madres adolescentes de parte de las autoridades y de su propia pareja.

En el año 2011, la Secretaria de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior, presentó la "Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior" (ENDEMS), que brinda información preocupante sobre la deserción a nivel nacional y analiza los diversos factores que obligan a los jóvenes a abandonar la escuela.

Al iniciar el ciclo escolar 2010-2011, 4 millones 187 mil 528 alumnos se inscribieron al nivel medio superior, pero al finalizar dicho ciclo escolar 625 mil 142 abandonaron sus estudios, lo que representa una tasa anual de deserción de 14.93%.

La encuesta señala como causas de la deserción que 49.7% de los encuestados señalaron que abandonaron sus estudios por falta de recursos para comprar útiles, cubrir los pasajes del transporte, o bien, por no cubrir la cuota de inscripción que solicitaban los planteles, 17.8% abandonaron la escuela porque les disgustaba estudiar, 17.5% que por que se embarazó, embarazó a alguien o tuvo un hijo; y 17.3% por que le tocó un turno distinto al que quería.

A nivel nacional, el embarazo en adolescentes es la tercera causa de renuncia o motivo para no seguir estudiando, su gravedad mayor está en los problemas sociales y de salud que tiene, falta de preparación para adquirir un trabajo remunerado, inestabilidad emocional y un desigual desarrollo humano.

El Estado de Jalisco tiene una importante tarea en el trabajo por prevenir el embarazo en adolescentes, acorde a la estadística más reciente citada por el Instituto de Información, Estadística y Geografía del Estado de Jalisco:

> Conforme a los últimos registros de la Secretaría de Salud, al cierre de Julio de 2016, se presentaron 13 mil 264 nacimientos de madres de 10 a 19 años residentes en la entidad, lo que representa el 17.5% del total de nacimientos en Jalisco registrados en dicho período. Por este monto, el estado ocupa el segundo lugar entre las entidades federativas con mayores registros de nacimientos de madres adolescentes, sólo por debajo del Estado de México que presentó 28 mil 891 (19.1%) casos. (IIEG, 2016)

El 21 de julio de 2010 *El Informador* da cuenta que:

> "Mientras el número de nacimientos en Jalisco registra una tendencia a la baja, el número de embarazos adolescentes sigue una dirección contraria: De 1990 a 2008 estos crecieron un 1.9 por ciento"

La incidencia en el número de embarazos en jóvenes que no sobre pasan los diecinueve años de edad, ha hecho despertar la preocupación de las autoridades y miembros de la sociedad civil, en apariencia se pensó que su origen estaba en la desinformación y en los descuidos de un comportamiento sexual, conforme a nuestra labor realizada en las distintas preparatorias de la Universidad de Guadalajara, sobre el embarazo en adolescentes, se

registró que no es así, que hay factores emocionales, sociales, vivenciales que le hacen pensar a la joven que el ser madre es un destino que debe de llegarse a él.

El trabajo de investigación se desarrolla en cuatro Escuelas Preparatorias, ubicadas en distintos municipios, considerando lo dicho por el Consejo Estatal de Población, Preparatoria Jalisco y 12 en Guadalajara, Preparatoria 7 en Zapopan y 6 entre los límites territoriales de Guadalajara y Tlaquepaque, es decir, se abarca a los tres municipios con mayor registro de embarazos en adolescentes.

El estudio de investigación tiene como guía dos estudios previos como causas y consecuencias del embarazo en adolescentes; el de la Secretaria de Educación Pública en Embarazo adolescente y madres jóvenes en México: Una visión desde el Promajoven y el de Ibañez Castaneira Liliana Llazmin, El embarazo en estudiantes de Bachillerato: repercusiones psicológicas y sociales.

Concepto de adolescente

La Organización Mundial de la Salud define como adolescencia: "Al período de la vida en el cual el individuo adquiere la capacidad reproductiva, transita los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y consolida la independencia socioeconómica y fija sus límites entre los 10 y 20 años".

La adolescencia está relacionada a la juventud, a la inexperiencia y a la rebeldía, desde un punto de vista sociológico es una etapa de transición, el joven se desenvuelve más en sociedad, en forma paulatina abandona el hogar, para tratar de ubicar gustos, placeres, diversiones, identidad, le complace decir quién es y a donde va.

El placer sexual o atracción por una persona, se da en la adolescencia, el conocer y sentir afecto, es una búsqueda el agradar al otro y convivir en pareja, exploran su intimidad y hacen y rehacen relaciones a partir del descubrimiento que tienen y dan a la palabra amor.

Concepto de madre adolescente

El embarazo proviene del latín (*gravitas*). Es una etapa del desarrollo del feto, en el interior del útero materno. Se conoce como embarazo en adolescente, aquella condición de gestación que ocurre durante la edad de la adolescencia, que comprende mujeres hasta de 19 años de edad, conforme a la Organización Mundial de la Salud.

También se le conoce como embarazo precoz, en atención a que se presenta antes de que la madre haya alcanzado la suficiente madurez emocional para asumir la compleja tarea de la maternidad (Beltrán Molina, 2006).

Se investiga a las adolescentes ya sean madres o en período de gestación que se encuentran en la etapa comprendida de entre los 14 a los 19 años de edad y que sean estudiantes de los planteles de las escuelas Preparatoria de Jalisco, 6, 7 y 12 de la Universidad de Guadalajara y que estudien el Bachillerato General por Competencias.

Existen ideas equivocadas que prejuzgan que la mujer adolescente embarazada es aquella que no tiene una adecuada prevención, aunado a la aparición de factores de riesgo como el consumo de tabaco y de alcohol, su validez es poca, debido a que no se encuentra soportada en encuestas o entrevistas a profundidad, nuestro trabajo tiene autenticidad en que es hecho en cuatro distintas escuelas, con el objetivo de mostrar los aspectos emocionales, educativos, de salud y sobre todo de veracidad en el número de casos.

Los problemas educativos se tienden en forma errónea a generalizar, se tiene la creencia que lo que aparece en una escuela, debe de encontrarse en las demás y no es así, debido a que los factores culturales y sociales también tienen una poderosa intervención en la vida de los jóvenes.

¿Por qué es necesario un estudio a cuatro preparatorias?, partimos de la firme idea que el municipio en donde habitan los pobladores ejerce una influencia en su vida, las costumbres y modos de vivir se adoptan, el suelo en que trabajan, conviven y se divierten determina muchas de sus aspiraciones y proyectos.

La mujer en Jalisco sigue percatándose a sí misma en especial en la adolescencia como destinada a ser madre. Las familias en Jalisco simpatizan con los bebes, son bienvenidos y motivos de fiesta cualquier nacimiento, nadie habla de lo difícil que es educar y mantener a un bebé, de las horas que se deben de dedicar a su cuidado y de las atenciones médicas que requieren todo ello, es ocultado con las risas y caricias que se le dan en minutos al recién nacido, para después desaparecer y volver a la realidad de que un ser vivo depende de otro.

Se establecieron como indicadores, expresiones de la realidad del fenómeno de investigación, para observar y medir en forma objetiva:

- Grados escolares de las adolescentes.
- Situación económica: participación de los padres como del papa de la bebé.
- Responsabilidad paternal.
- Motivos del embarazo.
- Trato con maestros y con los compañeros de clase antes y después del embarazo.
- Peligros de Salud durante y después del embarazo.
- Dificultades en el retorno a su actividad como estudiante, una vez nacido el hijo.
- Satisfacciones del embarazo.

- Acceso a programas y beneficios por ser madre adolescente.
- Propuestas de alternativas para la atención social, educativa y de salud de las jóvenes embarazadas y madres y sus parejas: Becas, guarderías, lugares especiales para cuidado, orientación para la salud reproductiva, atención psicológica, etcétera.
- Proyecto de vida.

Antes de iniciar la investigación, se solicitó a la Coordinación de Transparencia de la Universidad de Guadalajara el número de embarazos registrados en las Escuelas Metropolitanas de la Universidad de Guadalajara en los calendarios Escolares 2012-A, 2012-B, 2013-A, 2013-B y 2014-A; su respuesta fue dada a través de la Coordinación de Transparencia y Archivo General, con el oficio GTAG/ UAS/0462/2014, brindando información desigual, al dispararse el número de registros en la Escuelas Preparatorias 6 y 12, con atención entre un calendario y otro:

Tabla 1. Respuesta de Transparencia de la Universidad de Guadalajara.

Escuelas Metropolitanas	Número de Casos Registrados				
	2012 A	2012 B	2013 A	2013 B	2014 A
Jalisco	6	0	9	4	1
6	0	0	27	0	4
7	17	17	33	29	21
12	20	0	0	0	33

Fuente: Elaboración propia.

También se requirió saber el grado escolar, posición económica y si las mismas logran finalizar sus estudios, la respuesta fue también reveladora porque indico que no hay archivos que refieran en qué nivel escolar se encuentran, en todas coinciden que la posición económica es media a baja y que si llegan en las Escuelas Jalisco y 6 ha finalizar sus estudios, mientras que en la 7 y 12 no tienen registros.

El paso inicial fue tener el número exacto de estudiantes embarazadas, como madres adolescentes, la estrategia fue en dos pasos, el primero se hizo la presentación del protocolo del proyecto a los directores de los planteles educativos, como a los orientadores educativos, las autoridades otorgaban su consentimiento para poder hacer la investigación, mientras que los últimos, tenían un número de individuos que podían ser sujetos de la investigación, quienes conocían, permitiendo saber en qué salón se encontraban y los horarios.

El segundo paso, fue que los estudiantes auxiliares en la investigación se presentaran con sus pares en las distintas escuelas para preguntarles, de las madres y estudiantes embarazadas, debido a que varias de ellas no son re-

conocidas por la administración, al no acudir a los servicios de orientación educativa.

Tres fueron los instrumentos que se usaron para adquirir la información: Encuestas, entrevistas a profundidad y guía de observación de campo.

Para la encuesta se elaboraron dos tipos de cuestionarios, dependiendo de la condición en que se encontraba la adolescente, uno para la que está en gestación y otro que guarda la condición de ser madre.

Se hace un listado de preguntas específico para la adolescente que ya es madre, debido a que se enfrenta o se encuentra en un escenario distinto al tradicional, tiene que ocuparse por el bebé y por sus estudios, una nueva obligación nace y con ella una serie de adversidades que le pueden impedir cumplir con su escuela.

El cuestionario de madre adolescente intenta rescatar las vivencias, en su retorno al plantel educativo, debido a que la relación con los maestros y con los compañeros de clase puede variar.

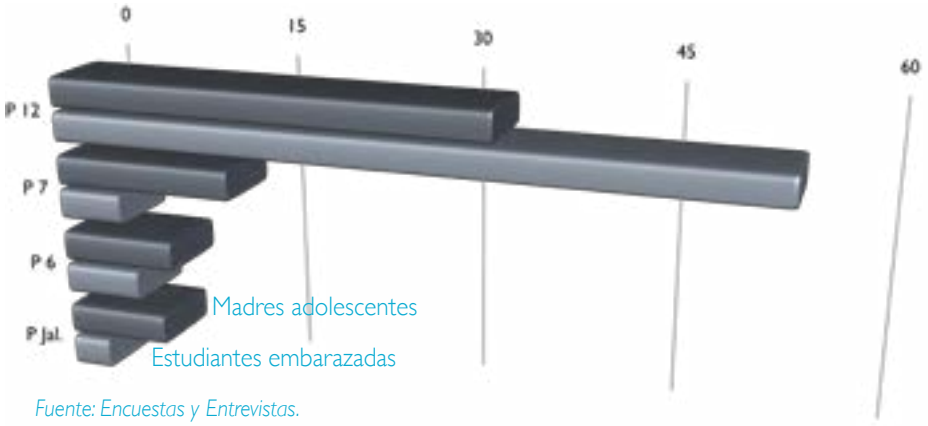
El tipo de pregunta que se decide practicar es abierta, considerando que no se trata de limitar de antemano las alternativas de respuesta, ya que se quiere conocer un comportamiento, lograr que los participantes narren sus experiencias, sus respuestas son testimonios de lo que han vivido y por lo mismo confiables y honestos.

La encuesta fue respondida por 61 adolescentes en gestación y por 35 madres adolescentes, todas ellas contestaron con seriedad y compartiendo sus hazañas y su experiencia.

Las entrevistas a profundidad se practicaron a maestros, orientadores educativos, directores de plantel y a diez estudiantes, cinco en período de gestación y cinco en su faceta de madres, la misma se formula en una configuración no estructurada, se hace al inicio de la investigación, para obtener una primera fuente de cómo se encuentra la situación del embarazo en la escuela y con las adolescentes para conocer acerca de su vida escolar, de pareja y por supuesto de madre.

Se mira en forma detenida las cuatro escuelas que conforman la investigación, conductas, hábitos, trato de estudiantes y maestros, uso y aprovechamientos de las instalaciones, lenguaje de los jóvenes, grupos, subgrupos, convivencia de novios, trato que se le da a las estudiantes embarazadas por parte del orientador educativo, directivo, maestros y compañeros del propio grupo, salones en que se ubican a las estudiantes embarazadas y acceso que tienen a la escuela como al salón de clases, en resumen se hace una observación de conductas de campo.

El fenómeno del embarazo en adolescentes no tiene el mismo comportamiento entre una escuela y otra, hay mayor incidencia en escuelas como la 12 y 7, que además de tener el mayor número de alumnos, también están en zonas de mayor marginación.



Fuente: Encuestas y Entrevistas.

Se asocia niveles de bienestar y desarrollo humano con la presentación de embarazo, considerando que al momento de estudiar los casos de las alumnas adolescentes se encuentra que varias de ellas pertenecen a un sector económico débil y con familias desintegradas.

En la Preparatoria 7, el embarazo en adolescentes no ha tenido un ritmo homogéneo, al ser coincidentes la directora, Maestra María Arcelia López Miranda y Francisco Javier Sánchez Sandoval, Jefe del Departamento de Servicios Educativos: "Existen ciclos de calendario escolar en que se incrementa el número de estudiantes embarazadas, desde el examen de ingreso, hay aspirantes que han asistido en esa condición".

Tabla 2. Número de casos de estudiantes embarazadas y/o madres adolescentes por Escuela Preparatoria

Escuela	Número de Estudiantes Embarazadas	Número de Madres Adolescentes.	Total de Casos
Preparatoria de Jalisco	3	8	11
Preparatoria 6	7	9	16
Preparatoria 7	5	14	19
Preparatoria 12	54	34	88

Fuente: Encuestas y Entrevistas.

Conforme a los registros se encuentra que el índice de incidencia del problema del embarazo comienza entre el tercer y cuarto grado del ciclo escolar del bachillerato, coincide con lo expresado en el estudio hecho por Rvox al Instituto Jalisciense de las Mujeres: "La edad promedio en que los jóvenes inician una vida sexual en Jalisco es a los 15 años de edad".

Tabla 3. Grado escolar de las madres y estudiantes embarazadas

Estudiantes Embarazadas						
Escuela	1 er grado	2do.	3 ter.	4 Cuarto	5 to.	6 Sexto
Jalisco	0	0	0	1	1	1
6	1	0	0	1	3	2
7	0	0	1	3	1	0
12	3	8	8	11	15	9
Madres Adolescentes						
Escuela	1 er grado	2do.	3 ter.	4 Cuarto	5.to	6 Sexto
Jalisco	1	0	0	0	2	5
No. 6	0	0	0	1	3	5
No.7	0	0	1	6	4	3
No.12	0	4	6	8	6	10

Fuente: Encuestas y entrevistas.

Causas del embarazo

México es un país en que el concepto de madre es importante, se ha inculcado como uno de los proyectos de vida deseables, las entrevistadas indican que siempre contemplaron la idea de ser mamas, solo que se adelanta el tiempo.

El conocer, el relacionar y el amar a otra persona, son verbos que cualquier persona desea experimentar, los jóvenes inician una vida sexual a temprana edad, los riesgos son conocidos, los métodos de prevención igual, sin embargo, son conscientes de que si llegara a pasar el mismo, el deseo de ser madre se adelanta, no se niega ese papel. Como lo expresan los siguientes testimonios:

- "Sí era mi deseo quedar embarazada".
- "Tenía la ilusión de ser mamá".
- "Me gustan mucho los niños y quise tener uno".
- "Quería sentir el ser mamá".
- "Ya les había comentado a mis padres de mi deseo de formar una familia y me apoyaron, también estuvo de acuerdo la familia de mi pareja, todos estuvieron de acuerdo".

El aborto no representa una opción, para erradicar el embarazo, las adolescentes asumen con agrado el papel de madres, conscientes de los desafíos que vienen con él.

Las entrevistadas mencionaron que se dieron diversas dificultades durante la etapa del desarrollo del embarazo, para enfrentarlas cobraron valentía en la medida de que su cuerpo iba experimentando cambios, el cre-

cimiento del bebé, en el útero, les da un impulso para proseguir. Como lo expresan las siguientes declaraciones:

- "Al ver el ultrasonido, me saludó, me conmovió, que ella no tenía la culpa de mis errores".
- "En un principio lo negué, ya que no lo tenía planeado, pero con el tiempo lo acepte".
- "Mi vida familiar, se unió más, porque fue una emoción la bebé"
- "Cuando le mencione a mi pareja que estaba embarazada, reaccionó feliz, era lo que habíamos planeado, no ahora, pero sucedieron las cosas".
- "A pesar de que no estaba planeado, no pensé en abortarlo y solo decidí tenerlo. Satisfacción, ser mamá y dar vida a otra persona".

Las estudiantes encuestadas en general reconocieron conocer de métodos anticonceptivos, solo en nueve casos, las alumnas mencionaron no utilizar un método anticonceptivo.

¿Quién debe de tener el cuidado para evitar un embarazo?, el hombre o la mujer, el estudio indica que la principal responsabilidad sigue recayendo en la mujer, no es un trabajo que involucre a ambos, para el varón el sostener una relación sexual puede representar la conquista, el refrendar un estatus social de aprobación y de aceptación, no prestan atención al rol de las consecuencias en una vida sexual plena.

Existe la falsa percepción de que al usar el condón, no le permitirá al hombre o a la mujer, sentir la misma percepción de placer, debe de situarse bien, el joven, en lo que quiere y para que quiere un inicio de una vida sexual, entendiendo sus consecuencias, no solo en la oportunidad del embarazo, como también en el contagio de enfermedades.

En cada escuela preparatoria, existen noviazgos, la diferencia, es como lo viven cada joven, en las preparatorias 6, 7 y 12, son grandes en extensión de terreno, lo que facilita a que los jóvenes mantengan noviazgos, con caricias, abrazos, besos, no hay un reproche o una llamada de atención, mientras que en la Escuela Preparatoria de Jalisco, los novios no llegan a sostener un nivel de encuentro dentro del plantel educativo.

La concepción de la virginidad se ha desvanecido, los jóvenes no establecen la castidad, como un ideal e inclusive las relaciones tampoco ya no son concebidas como exclusivas en vida marital, es una definición de un recuerdo del pasado, con la que crecieron los abuelos.

El sostener relaciones es una transición de la adolescencia a la etapa adulta, sea hombre o mujer, se encuentra conociendo su cuerpo, cree dominarlo, controlarlo, pero también confía en la pareja, en que ambos, viven el momento, confiando en que no habrá historias malas, que el coito, fortalecerá lo que sienten el uno por el otro.

Consecuencias del embarazo

Una de las decisiones importantes que va acompañada con la voluntad de ser madre, es decir con quien vivir, si con el padre de la bebé, sus suegros o bien con los padres de ella.

El decidir establecer una familia, es una determinación que adelanta la vida adulta, si bien, hay algunos de ellos, que asumen tal rol, no lo hacen a plenitud, hasta que se convierten en mamas, cambiando su comportamiento social.

En un principio, comentan las adolescentes, la reacción de los padres al enterarse del embarazo fue de conflicto, de reproche, de violencia verbal, preocupación, tristeza, enojo, decepción, reclamo, resignación, regaño, desconcierto y desanimo, al avanzar el tiempo, la familia cicatriza las heridas, el nacimiento del bebé, contribuye a que se fortalezca y se adapten los miembros de la familia a la nueva situación, de tratar de ayudar a la hija y al nieto (a).

El domicilio que establece la adolescente depende del apoyo que recibe de su pareja, en caso de que este se niegue, la adolescente tendrá que buscar el auxilio de los padres.

Hay un caso que llama poderosamente la atención ubicado en la Escuela Preparatoria de Jalisco, en que una estudiante de sexto semestre pretende a través del embarazo formar otra familia, para escapar de la suya, la pregunta del cuestionario es:

- ¿Por qué decidiste ser mamá?
- "Para poder salir de mi casa, pero no funcionó".

La fusión de un proyecto de vida juntos, entre adolescente y pareja, permite el establecimiento de una familia, sin embargo, no está garantizado el éxito de la misma, considerando que en la vida en pareja, se asume un papel de actividades del cual la adolescente y su pareja no estaba proyectado y que puede repercutir en otros a futuro, ejemplo, el estudiar una carrera.

Las jóvenes responden que hay importantes riesgos al cuerpo de ellas y al del bebé, que ponen en peligro su salud, estableciéndose las mismas en dos etapas: Una durante el embarazo, que es la de mayor exposición y la otra para el recién nacido durante su crecimiento.

Hay una relación que es vinculante entre economía y salud, las jóvenes no tienen una vida económica próspera, varias de las entrevistadas se encontraban trabajando y estudiando al mismo tiempo, al saberse embarazadas, tuvieron que abandonar su empleo, otras, arriesgan su vida, al no contar con el suficiente dinero para poder pagar medicamentos, estudios y revisión médica cada mes.

En el periodo de gestación se presentan vómitos, amenazas de aborto, anemia, inestabilidad en la presión y quiste en el ovario que afectan a la adolescente y pueden dañarle su salud como la de su hijo.

El recién nacido tiene problemas en peso y fiebre, no cuenta con seguridad social, por lo que la madre adolescente acude al Seguro Popular o a médico de Farmacia Similares.

La brecha de la desigualdad social y la violencia de género se hacen más agudas en contra de la adolescente, la carencia de servicios médicos y educativos, les impide tener un acceso a un nivel de vida adecuado tanto para ellas como para su recién nacido.

El propósito primordial en la vida para un sector de esas adolescentes es velar por el bebé, sobre él, se destinaran las acciones presentes y futuras.

Otro grupo de jóvenes establecieron que buscan finalizar sus estudios de Preparatoria, porque ven en los mismos, una posibilidad de conseguir un trabajo y encuentran la motivación en demostrar que se puede ser madre adolescente y al mismo tiempo estudiante, lo dicen con claridad:

- "No dejar de estudiar, aunque sea difícil la situación, todo se puede y que deben de ver por el futuro que forjaran porque ya tienen por quien ver".
- "Seguir estudiando para brindarle lo mejor a mí bebé".
- "Mi sugerencia para otra adolescente como yo, es echarle ganas al estudio porque un hijo no es un impedimento para poder salir adelante, ni seguir estudiando".
- "Finalizar mi último semestre, graduarme y entrar a la Universidad".
- "Seguir estudiando para darle un buen futuro a mi hija y darle un buen ejemplo".
- "Que no importa que uno está embarazada se puede sacar los estudios".

Continuar con estudios de educación superior, es complicado para las madres adolescentes que egresan de las Escuelas Preparatorias 6 y 12, su concepción de ellas mismas, parte de atender al hijo (a), por encima de sus aspiraciones personales, las entrevistadas lo mencionan:

- "Por el momento solo termino la preparatoria y me espero un poco a que mi hijo crezca y estudio ya teniendo más oportunidad, entrare y estudiare una carrera de enfermería".
- "Detener un poco los estudios, ya que necesito trabajar para mantener a mi hija, ya que soy mamá soltera y no tengo los recursos para seguir estudiando".
- "Esperarme un año y dedicarme a mí bebé y próximamente seguir con mi Universidad".
- "Mi plan a futuro es terminar la preparatoria y ponerme a trabajar".

En el ejemplo de las estudiantes de la Preparatoria de Jalisco y número 7, ambicionan licenciaturas, no descarta una tan demandante, como es medicina, el factor sociocultural es determinante, porque ellas mismas, no

fabrican una concepción de ellas, atendiendo la crianza, sin poseer una carrera, no ven que el bebé, sea un obstáculo para lograrlo.

La escuela es un escenario importante para la estudiantes en él se desenvuelven y aceptan tener como proyecto a futuro poder continuar sus estudios al grado superior, no todas comparten la misma suerte, hay ejemplos en que expresan las adolescentes que no les agrada el trato que reciben de los maestros, ya que algunos generalizan expresiones, resultando ofensivas, mientras que en otros los académicos tratan de apoyarlas.

Al ser un embarazo no programado, en varias, coincide la fecha del parto, con los días de evaluación ordinaria, presentación de un examen o la entrega de un trabajo, señalando los docentes que no existen prorrogas y que son fechas fatales.

Las preparatorias 6, 7 y Jalisco ponen en condiciones de peligro a sus estudiantes embarazadas, las ubican en salones, en las que tienen que subir varios escalones

La asistencia a clases es el principal problema escolar que tienen las madres adolescentes, aunque no especifican los motivos de su ausencia, si reconocen que les afecta en el rendimiento y aunque hay algunas que solicitan consideraciones, hay otras que prefieren solicitar licencia o bien cambiar de turno.

Aceptan las adolescentes que un gran apoyo para su rendimiento académico lo son sus compañeros de clases y los propios maestros que las comprendan y animen a seguir estudiando, como lo reflejan las siguientes respuestas:

- "Los compañeros y maestros la han apoyado, al faltar mucho a la escuela".
- "Sigo siendo estudiosa a pesar de las faltas".

En la observación de campo se pudo mirar que a una de las estudiantes de sexto semestre con una dificultad, no tenía con quien dejar al bebé, por lo que se lo llevó a la Escuela, tomaba las clases de ese día, mientras también trataba de cumplir con su condición de madre.

La pareja de la adolescente desarrolla un papel importante en el equilibrio emocional, económico y social de la misma, en nuestro país, existe una tendencia a mostrar una figura de hombría de varón, a partir del número de parejas que tiene, surgiendo el termino sociológico de: "Macho".

Las jóvenes experimentan dos caras de la moneda, una en que reciben el auxilio y entendimiento de la pareja y en otra el reproche y el aislamiento.

El trato de las adolescentes con relación a su pareja, fue distinto en algunos si existió apoyo y comprensión, en otros reflejan respuestas como:

- "Dijo que me iba a apoyar. Aunque no estamos juntos ya".
- "Me sentía apoyada por mi pareja en ese entonces, ahora ya no lo tengo".
- "Mis papás son los que me apoyan más y el papá de mi niña era el que menos".

- "Mi novio desde un principio, me dijo que no me iba a apoyar".
- "Ya no tengo relación, ni comunicación con él".
- "Se preocupó, porque qué iba a ser, si se encontraba estudiando".
- Se manifiestan ejemplos de violencia en contra de la mujer, el hombre no asume su responsabilidad en la paternidad, como lo indican las siguientes respuestas:
- "De quien menos apoyo he tenido es del papá de la niña".
- "El papá de la niña, me cuidó mucho, pero a la vez, me lastimó de muchas maneras".
- "Mi pareja es la que me ayudó y bloqueó al mismo tiempo, tres meses antes de aliviarme, nos separamos".
- "Me lastimó el rechazo del bebé de mi pareja".
- "No cuento con protección del papá de la niña".
- "No le agradó mucho a la pareja, saber que estaba embarazada inclusive si pudiera retrasar el tiempo, no habría estado con esa pareja".

Las ofensas que recibe la madre adolescente no solo son a través de las palabras, también se manifiestan en las acciones, reconocen que el ambiente se oscurece, con el comportamiento del padre que aporta menos recursos económicos, poco a poco la va abandonando, su compromiso no es total es limitado.

La lealtad y el afecto que alguna vez se tuvieron como pareja se desvanecen o se agotan, no se transita con éxito a la creación de una familia, el ser padres, no vincula en nada.

Apoyos Asistenciales

Ninguna de las estudiantes entrevistadas recibe una beca de estudios o apoyo en asistencia social, han tramitado beca; pero no han resultado beneficiadas, alegan que se las han negado, por faltarles un papel.

El Gobierno Municipal de Zapopan otorga patrocinio a las madres adolescentes, sin embargo no todas las estudiantes de la Preparatoria número 7 son beneficiadas, ejemplo una estudiante de sexto semestre, no puede acceder a la misma debido a que es mayor de dieciocho años, no alcanzando la cobertura de beneficiario, contrario a lo que afirma la Organización Mundial de Salud. Que estipula: "Es la etapa que transcurre entre los 11 y 19 años, considerando dos fases, la adolescencia temprana de 12 a 14 años y la adolescencia tardía de 15 a 19 años.

Ninguna de las adolescentes de las cuatro Escuelas Preparatorias refiere ser beneficiada con el programa de becas del Gobierno Federal contra el abandono escolar.

Si bien es cierto que no es función de la autoridad municipal el otorgar dinero a fin de que las estudiantes adolescentes, sean madres o embarazadas, no abandonen su formación, lo cierto es que ya se encuentran y que deben de poner todo su esmero al mismo, a fin de que la calidad de vida

de la joven como de su bebé, no sea tan vulnerable, que le impida vivir en forma adecuada en la sociedad.

Peticiones

Las jóvenes adolescentes que son madres solicitan espacios de guarderías, becas en apoyo económico para adquirir libro, condonaciones de pago para la Universidad de Guadalajara y material educativo.

Conclusiones

El embarazo en adolescentes en planteles educativos de la Universidad de Guadalajara, no es un problema general, se manifiesta con mayor incidencia en Escuelas Preparatorias ubicadas en Zonas de Marginación, en que el núcleo social, económico y de desarrollo humano no es elevado.

La Preparatoria 12 enfrenta el mayor desafío en el tratamiento de la atención a estudiantes adolescentes embarazadas, debe de buscar estrategias que le permitan prevenir y atender ese sector de alumnos, de lo contrario, persistirán altas probabilidades de abandono de estudios.

En cuarto grado del plan de estudios del Bachillerato General por Competencias se dan los mayores registros de embarazo en adolescente, se encuentra en la medianía de su Educación Media Superior, debe de enfatizarse acciones tendientes a fortalecer el ideal de la mujer, explicando los riesgos y amenazas para ella y para el bebé.

El embarazo en adolescentes no nace dentro del aula, su germinación está en la conducta social y hábitos de salud reproductiva y familiar de los pobladores de un territorio, es poderosa la tradición de que el fin de la mujer es llevar en sus brazos a un bebé.

Las adolescentes que son madres o que se encuentran en período de gestación conocen de métodos de prevención, sin embargo, la pasión y la confianza por la pareja les hacen ser descuidadas en su salud sexual.

El aborto no es una opción entre las adolescentes para interrumpir el embarazo.

La adolescente estudiante no tiene sentimientos de culpa en contra del hijo, su proyecto de vida se encuentra fortalecido con su presencia, de él o de ella, cobra fuerzas para hacer frente a las distintas adversidades en la vida.

La pareja puede asumir un compromiso a favor de la adolescente, en que la auxilie en lo económico y emocional, estableciendo el acuerdo de formalizar una familia, sin que los mismos cuenten con una residencia, por lo que optan por vivir con los abuelos.

La madre adolescente padece brotes de violencia por parte de la pareja y de sus familiares, se desvanece el cariño que alguna vez existió por el novio.

La adolescente que no puede combinar horarios de escuela con labores de madre, solicita cambio de horario o licencia de sus estudios hasta por un año.

La salud del adolescente como del bebé se encuentra en riesgo antes del parto, la falta de seguridad social a favor del recién nacido se sustituye con el Seguro Popular o con otros servicios privados.

La adolescente tiene dificultades con maestros al justificar sus ausencias, existe el esmero de continuar, atender ocupaciones como enfermedades del bebé, no tener una persona que le auxilie al cuidado del mismo, le impiden cumplir con sus obligaciones académicas con normalidad.

El docente debe procurar animar a que la estudiante finalice sus estudios, exhortarla a que es lo mejor para ella, junto para la cría.

La adolescente ya sea en gestación o como madre asciende escaleras, que representan un riesgo de caída; acuden sin guardar el debido período previo antes del embarazo o después del mismo, por temor a perder derecho a evaluación ordinaria.

Los compañeros de salón llegan a constituir un soporte a favor de la adolescente en la elaboración de trabajos y cuidados para el bebé.

Las adolescentes no son beneficiadas del programa de becas del Gobierno Federal y Municipal de Zapopan.

Propuestas

El sector público a través de las distintas dependencias del sector salud, social y educativo debe de realizar una estrategia común y armónica que muestre a las familias la importancia que tiene como proyecto de vida potencializar las destrezas y conocimientos de la mujer.

Ejemplificar los logros que han alcanzado damas en la industria, artes, deportes y gobierno, mostrando que las mismas son exitosas, sin descuidar la función de madre.

Platicar con los varones y su familia de la responsabilidad que hay ante los casos de embarazo, la finalidad es que los mismos se asuman como una parte de la atención y protección al infante.

Ejecutar políticas públicas de ofertas de empleo y de oportunidades para la vida a favor de la mujer que habita en zonas marginadas.

Atender con terapias psicológicas a las madres adolescentes que presenten síntomas de violencia doméstica o familiar.

La Secretaría de Educación en sus ámbitos Federal, Estatal y las Universidades, deben de elaborar programas de intervención de prevención del embarazo, a partir de situaciones particulares de cada establecimiento.

Las distintas dependencias educativas conforme a sus atribuciones y competencia deben de hacerse de una estadística confiable del comportamiento del embarazo del adolescente, considerando: Grado Escolar, situación familiar, económica, beneficiado de becas y situaciones de riesgo que atraviese.

La Universidad de Guadalajara debe de elaborar programas de acción de intervención: Ferias de salud sexual reproductiva, semanas del adolescente y bebes simuladores a favor de estudiantes de la Escuela Preparatoria Número 12, por ser la que más grave incidencia de embarazos en adolescentes tiene una tarea mayor por realizarse.

Brindar la oportunidad a que las jóvenes que se encuentran embarazadas o que ya son madres adolescentes puedan acreditar materias escolares o unidades de aprendizaje en su modalidad electrónica.

Capacitar a los docentes a fin de ser auxiliares en el desarrollo de la adolescente embarazada.

Mejorar el sistema de becas en todos los niveles a favor de las estudiantes o madres adolescentes hasta la edad de los 19 años de edad, que es la comprendida por la Organización Mundial de la Salud.

Referencias

Consejo Estatal de Población, (2010), *Embarazo adolescente en Jalisco,* [En línea], Recuperado de: https://ddsudg.files.wordpress.com/2014/06/embarazoadolescente-jal-coepo.pdf.

Ibáñez, L. (2013) El embarazo en Estudiantes de Bachillerato: Repercusiones Psicológicas y Sociales, *Revista en Ciencias Sociales y Humanidades, Apoyadas por Tecnologías*,*2* (2) 30-43, [En Línea], Universidad Nacional Autónoma de México, FES-Iztacalca, UNAM, Recuperado de: chat.iztacala.unam.mx/cshat/index.php/cshat/article/download/56/50

Instituto de Información, Estadística y Geográfica del Estado de Jalisco, (2016), Día *mundial para la prevención no planificado en adolescentes 2016,* [En línea], Recuperado de: http://www.iieg.gob.mx/contenido/noticias160926-Embarazo-adolescente.pdf.

Periódico el Informador, (21 de Julio del 2010), *Los adolescentes tienen menos hijos, pero más adolescentes se embarazan,* [En línea], Recuperado de: http://www.informador.com.mx/jalisco/2010/219708/6/las-jaliscienses-tienen-menos-hijos-pero-mas-adolescentes-se-embarazan.htm, fecha de consulta 19 de Abril del 2017.

Secretaria de Educación Pública, (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior,* [En Línea], Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf.

Sobre los autores

Bernardo Moreno Orozco y Loza. Académico Asociado "C", maestro en Política y Gestión Pública, Profesor en la Escuela Preparatoria de Jalisco.

Brianda Araceli Moreno Orozco y Loza. Psiquiatra del Instituto de Salud Mental del Estado de Jalisco y académica de la Escuela Preparatoria de Jalisco.

Javier Canales Lares. Secretario y académico de la Escuela Preparatoria 6

Sexting como conducta sexual de riesgo en las nuevas tecnologías en bachilleres de Puerto Vallarta y Ocotlán, Jalisco

Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez
Salvador Torres González
Guillermo Ochoa Gutiérrez
Salvador Villalobos Andrade
Alondra Joselin Valeriano Pérez

Introducción

Los progresos tecnológicos, como el exceso de información y el empleo del Internet y el acceso de estas tecnologías a un número masivo de individuos alrededor del mundo, son características que acompañan a nuestra sociedad actual. Se cuenta con acceso a mayores espacios (virtuales) de diversión y contacto con una aldea globalizada, pero al mismo tiempo, nos sentimos indefensos, vulnerables y solitarios, lo que favorece la pérdida del individuo de un espacio diferenciado, carente de sentidos y con una imperiosa necesidad de sentido de pertenencia.

Los jóvenes, que actualmente cuentan entre 15 y 19 años (Descritos como Generación Z), han adoptado la tecnología como parte de su vida cotidiana. Sin embargo, esto ha provocado que se subdesarrollen habilidades interpersonales y que se subvaloren los roles de la familia y el entorno escolar como instituciones socializadoras. Su sociedad existe en Internet donde abren su mente y expresan sus propias opiniones. (Bron, *et al.*, 2014)

Los jóvenes han intensificado en los últimos años su manera de estar juntos con el empleo de las nuevas tecnologías, como lo son las redes sociales, mensajeros instantáneos y el teléfono celular (Smartphone), bien sea para establecer relaciones amistosas (o amorosas), redes en torno a asuntos ambientales, derechos humanos o cualquier otro tipo de preocupación o interés que tengan. Llegando, incluso a compartir su vida privada con tal de ser parte del mundo *on-line*.

A diferencia de las actividades propias de la vida cotidiana (off-line), este mundo virtual, producto de la era digital, no permite observar de manera inmediata (o mediata) los efectos y consecuencias de las conductas mostradas, siendo (inclusive) apoyada por el anonimato de estar detrás de un ordenador, en el que se pueden aparentar perfiles y personalidades que se

adapten a lo buscado por el otro y en el que los límites espaciales y temporales han desaparecido.

Por la naturaleza del material que es compartido por telefonía celular o Internet y las amplias posibilidades de ser distribuido de manera masiva y sin control ante una audiencia ilimitada, expone a este grupo poblacional al *grooming*, el *ciberbullying* o acoso cibernético, inclusive a la prostitución y explotación sexual infantil, con el consecuente deterioro de la identidad y la autoestima de los individuos vulnerables involucrados.

Por desgracia, la brecha generacional que se presenta entre los adolescentes de hoy en día y los adultos, como sus padres o profesores, les impide comprender y darse cuenta de la magnitud y alcances de las nuevas tecnologías, así como del impacto (e influencia) que tienen en la vida cotidiana de los jóvenes, quienes se encuentran expuestos a la malicia y organización de mentes criminales que explotan su sexualidad con fines particulares o de la sagacidad de sus pares que alteran y minan su sentido de autoestima mediante el acoso cibernético, con el material que ellos mismos han colocado en la red de manera ingenua, o bien, por parecerles divertido o estar con las tendencias de las modas impuestas por diversos grupos.

Lamentablemente, en nuestro país se cuenta con pocas investigaciones disponibles para tener cifras confiables del comportamiento de estos fenómenos (e.g. *sexting*), que de acuerdo con el Centro de Investigación *Innocenti* de la UNICEF (2011:5), esto tiene matices globales y está llamando la atención en el comportamiento de los adolescentes en países en desarrollo que están imitando los patrones de países más industrializados como Estados Unidos o Japón.

Se diseña la presente investigación que pretende describir el fenómeno de *sexting* como conducta sexual de riesgo en las nuevas tecnologías en bachilleres de Puerto Vallarta y Ocotlán en el ciclo escolar 2015-A; puesto que se trata de dos contextos geográficos distintos, uno en la región costa norte (turístico) y, el otro, en la región ciénega (manufacturero) del Estado de Jalisco, que se encuentran sujetos a diferentes exposiciones socioculturales.

Los resultados que pueda arrojar el presente estudio puede proporcionar mayores herramientas en la comprensión del fenómeno en la población adolescente que se encuentra en nuestras aulas y, con ello, diseñar estrategias útiles que permitan fortalecer las medidas de protección y resiliencia de nuestros alumnos, los programas de estudio afines en el Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara, los objetivos desarrollados en el plan Institucional de Desarrollo del SEMS (UDEG) y, que, adicionalmente, sean acordes con las leyes de protección al menor, los derechos fundamentales del niño, la ley libre de violencia y demás legislaciones nacionales e internacionales vigentes. Logrando con ello, una mayor articulación entre Sociedad, Escuela y Gobierno, con el trabajo colaborativo en-

tre los personajes involucrados en la aplicabilidad de las leyes e impartición de justicia, trabajo docente colegiado, familia y participación ciudadana.

Se pretende que tenga validez a nivel regional en los bachilleratos adscritos a la SEP y la Universidad de Guadalajara en Puerto Vallarta. Para ello se solicita su aplicación en los planteles CECyTEJ (7 y 24) y la Preparatoria Regional de Puerto Vallarta. Se cuenta, además, con la colaboración de la Escuela Regional de Educación Media Superior de Ocotlán (EREMSO) para la aplicación en su centro escolar.

Contexto de la situación estudiada

En acuerdo con Irvine (2013), 78% de los jóvenes entre 12 a 17 años de edad usan celulares en Chicago, USA; y casi la mitad de estos aparatos tienen acceso a Internet. Cifra que tiende a crecer y está cambiando la manera en que los jóvenes se conectan. En un estudio realizado por la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (Abudis, 2006:38), se menciona que casi 50% de los jóvenes entre 18 y 25 años tiene al menos un teléfono celular, pero esta cifra pudo haberse incrementado exponencialmente hasta la actualidad. Mientras que la Empresa Mitofsky (2013:9) menciona que 38.5% de los jóvenes entre 19 y 29 años refiere tener al menos un teléfono celular.

El Centro de Investigación *Innocenti* de la UNICEF (2011:5) afirma que una conducta que ha ido incrementándose entre la población adolescente a nivel global es el *"Sexting*, el compartir imágenes o texto sexualizado por medio de los teléfonos móviles. Imágenes que comparten con sus parejas o potenciales parejas, pero que algunas veces es compartido con una audiencia más amplia".

En acuerdo con la BBC (2009, en Alatorre, 2010:5), en una encuesta realizada en Estados Unidos, expresa que 1 de cada 5 adolescentes (entre 13 y 19 años) había enviado fotos de sí mismos desnudos o semidesnudos, ya sea por el celular o por Internet.

En Brasil, por ejemplo, hay investigaciones que reportan que 46% de los menores refieren como normal la publicación regular de fotografías personales. En suma, un número significante de adolescentes suben representaciones visuales de sí mismos en un tono sexual, lo cual puede animar y atraer a potenciales depredadores abusivos (UNICEF, 2011:5).

En España, un 4% de los menores entre 10 y 16 años dice haberse hecho a sí mismos fotos o videos en una postura sexy (no necesariamente desnudos ni eróticas) utilizando el teléfono móvil. Mientras que 8.1% de los adolescentes españoles en ese mismo rango de edad declara haber recibido en su teléfono móvil fotos o videos de chicos o chicas conocidos en una postura sexy (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación y Pantallas Amigas A.C., 2011).

En nuestro país, la Alianza por la Seguridad en Internet (ASI) considera que es un fenómeno que se encuentra al alza en nuestro país. Hasta 4 millones de jóvenes y niños entre 6 y 16 años pueden haber sido partícipes, principalmente con el envío de fotografías, entre novios y amigos (Vanguardia, 2014).

En la encuesta básica de seguridad y privacidad web desarrollada por la ASI (2010) encontraron que 8% de los jóvenes entre 12 y 16 años respondieron que habían enviado o reenviado imágenes propias con desnudos o semidesnudos y 10% había redactado y enviado mensajes electrónicos o de texto con insinuaciones sexuales. Consideran que esto se debe a una autoexpresión de las características típicas de la edad adolescente, como el romance juvenil, el coqueteo, impulsividad, presión de los amigos, etc. Y encontraron que las personas a las que se les envían los *sexting*, son primordialmente novio/a (20%), alguien que les gusta (21%), el exnovio/a (19%), los amigos (18%), desconocidos (11%).

En un reporte de Alatorre (2010), se menciona que son generalmente las mujeres quienes envían el material con la idea general que sólo sea visto por el receptor, que suele ser principalmente su pareja o amigo. Dentro de los motivos se encontraron la intención de ser aceptados por su grupo social o por la pareja, ya sea por propia voluntad o por sentirse presionados.

Se destaca, en este punto, a las *Bellakas*, un movimiento juvenil que en la actualidad encuentra una proyección en las redes sociales. En su mayoría adolescentes. Estas niñas frecuentan a 'cholos', usan lenguaje fuerte y se muestran en poses *sexy* (*sic*) y provocadoras para dar una impresión de ser poderosas y desinhibidas, usualmente comparten imágenes relacionadas con el sexo, *selfies* con ropa escotada, en ropa interior y posando de forma erótica. Aunque también se presenta en hombres, es más común en mujeres (Alatorre, 2014).

Las áreas del ciberespacio que son empleadas en mayor medida por los depredadores son las salas de chat, redes sociales y mensajería instantánea. El *grooming* -proceso en el cual un individuo se hace amigo de un menor para contacto sexual en línea y algunas veces se extiende en un encuentro físico para cometer el abuso sexual-, puede tomar minutos, horas, días o meses, dependiendo de los objetivos y necesidades del abusador y las reacciones del menor. Es importante resaltar que para lograr esto, no es necesario que el depredador emplee una identidad falsa, esto tiende a ser un proceso de seducción o manipulación de los menores en el cual estos se perciben como un acto voluntario sexual de la amistad en línea. En términos de edad, la evidencia sugiere que los menores con mayor riesgo de caer en el *grooming* son adolescentes, particularmente mujeres (UNICEF, 2011).

Este no es el único riesgo al que se encuentran expuestos los jóvenes ante este fenómeno. Al respecto, el embajador de Estados Unidos en México, Anthony Wayne, ha mencionado que:

> …los depredadores están en línea listos para explotar a nuestra juventud. Ellos usan las nuevas tecnologías y las nuevas plataformas como las redes sociales para perpetrar sus crímenes. El acceso generalizado a los dispositivos portátiles y a las tecnologías en línea les ha dado a depredadores y tratantes una capacidad sin precedentes para llegar a un grupo cada vez mayor de víctimas potenciales (Notimex, 2014).

Lamentablemente, a pesar de los esfuerzos de muchos países por legalizar, perseguir a los depredadores, proporcionar advertencias o proporcionar apoyo a niños para recuperarlos del aviso o la explotación, esto no ha sido suficiente para combatir las imágenes de abuso de niños o desarrollar leyes que criminalicen el *grooming*. El abuso y explotación de menores tienen impacto adverso en los derechos humanos de manera manifiesta.

En nuestro país, el *sexting* que involucre a menores de edad o personas que no comprendan el significado de esta práctica, se considera un delito que alcanza de 7 a 12 años de prisión, en acuerdo con el artículo 202 del Código Penal Federal. El cual, considera, además, su publicación en medios impresos, la transmisión de archivos en redes públicas y privadas, así como en sistemas de cómputo o electrónicos (Vanguardia, 2014; Alianza por la Seguridad en Internet, 2010).

Sexting

Como parte de las conductas de riesgo que acontecen durante la adolescencia, destacaremos en esta ocasión las prácticas de *sexting*. El término *sexting* resulta de la unión de los anglicismos "*sex*" *y "texting"*. Dado que Internet como los celulares ofrecen una gran facilidad y capacidad para el envío de imágenes y video, el concepto *sexting* se ha ampliado para incluir los tres medios: textos, fotos y videos (Alianza por la Seguridad en Internet, 2010).

En el sexting, el menor es el que, de manera consciente, realiza (o consiente la realización) de una fotografía o video con contenido sexual y la distribuye o publica de manera voluntaria (*sexting* activo), sin percibir, siquiera, amenaza alguna contra su privacidad ni de las implicaciones que tiene desde el punto de vista de la seguridad a través de las nuevas tecnologías de la comunicación, y por ello los difunden; siendo que una vez dispuestos en la web o transmitidos a otro celular pueden ser dados a conocer de manera masiva e indiscriminada. La falta de experiencias y de perspectiva hace que minusvaloren los riesgos asociados a una conducta de *sexting*, actuando de manera transgresora, produciendo o difundiendo *sexting* (Pérez, 2011).

El *sexting* como fenómeno secundario del empleo de las nuevas tecnologías al alcance de la mano con el empleo y transmisión de imágenes y video de contenido sexual de *Smartphone* a *Smartphone* o hacia la Web, un fenómeno

cada vez más popular entre la población joven, que puede transformarse de un acto erótico-amoroso hacia matices de violencia, acoso y *cyberbullying* que ya ha cobrado víctimas mortales alrededor del mundo (Pérez, *et al.*, 2011).

El incremento del uso de los Smartphone que emplean el Internet para mantenerse en línea, limita la habilidad de los padres para restringir, monitorizar o controlar el acceso que tienen sus hijos a la red. Junto con ello, la brecha generacional existente entre los niños y jóvenes, como usuarios tempranos, en relación con sus padres u otros adultos en términos de uso, habilidad y comprensión de cómo funcionan estas nuevas tecnologías, particularmente las redes sociales y otros medios interactivos, ha propiciado el desinterés o su descuido, dejando desprotegidos a estos niños y adolescentes ante el espacio social globalizado. Esto es, una parte clave del crecimiento de la actividad en línea es que los menores están participando en, aprendiendo desde y creando un ambiente que, en muchas partes del mundo, aún permanece desconocido y poco familiar para sus padres (UNICEF, 2011).

En la medida que los diferentes países menos desarrollados cuenten con una alza en el empleo de la banda ancha y la telefonía móvil de última generación, se irán repitiendo los patrones de riesgo detectados en países más industrializados, como Estados Unidos, donde se estima que alrededor de 20 millones de personas han tenido contacto con la práctica de *sexting* durante los últimos años (Vanguardia, 2014).

Por norma general estos contenidos son generados por los protagonistas de los mismos o con su consentimiento, es decir, el propio protagonista es el productor de los contenidos y el responsable del primer paso en su difusión, el cual realiza como un regalo para su pareja o como herramienta de flirteo (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación y Pantallas Amigas A.C., 2011).

El empleo de este tipo de material no es en sí mismo dañino, sino el uso inapropiado que se le pueda dar, una vez que las características propias de la edad, como son la actitud impulsiva, algo de narcisismo y el mostrarle al resto de los amigos lo que ha logrado que el otro haga, puede llevarlos a compartir este material y, con ello, perder el control sobre la frecuencia, número de destinatarios o envío por la red, atrayendo, incluso a depredadores, propiciando otro tipo de fenómenos cibernéticos como son el *grooming*, el *ciberbullying*, el ciberacoso, inclusive la pornografía y la explotación sexual infantil (ASI, 2010; UNICEF, 2011).

Los adolescentes son un grupo en especial vulnerable, al contar con las siguientes características: les falta cultura de privacidad (no percibe una amenaza contra su privacidad, ni está consciente de las implicaciones desde el punto de vista de la seguridad), son menos conscientes de los riesgos y tienen exceso de confianza (también responden a la presión grupal y se sienten

autosuficientes para resolver cualquier contrariedad del entorno cibernético), presentan el despertar sexual o una sexualización precoz en la infancia (principalmente las mujeres), inmediatez de las comunicaciones (más disponible, portátil, económica y potente) (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación y Pantallas Amigas A.C., 2011).

Se ha mencionado, anteriormente, que el protagonista puede acceder voluntariamente a la difusión primaria del material, pero existen, además, formas involuntarias de perder el control de imágenes de contenido sexual: robo o pérdida del teléfono móvil o acceso de terceros sin consentimiento al dispositivo, así como la recuperación de datos borrados a través de programas o aplicaciones (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación y Pantallas Amigas A.C., 2011).

Para las víctimas que han sufrido de *sexting*, Alatorre (2010) menciona que la ansiedad, la depresión, la vergüenza y la culpa son algunos de los sentimientos que pueden llegar a albergar en caso de que su fotografía sea difundida entre su círculo social, atrayendo problemas de identidad y autoestima que a su edad son difíciles de asimilar y en algunos casos extremos no lo consiguen.

Resiliencia

La resiliencia es un término que es sustraído de las ciencias físicas y adaptado al contexto social. Se refiere a la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad. Está ligada al desarrollo y el crecimiento humanos, incluyendo diferencias etarias y de género, no tiene relación con el nivel socioeconómico (Grotberg, 2003). Se sustenta en la interacción existente entre la persona y el entorno. Por lo tanto, no procede exclusivamente del entorno ni es algo exclusivamente innato, por lo cual nunca es absoluta ni terminantemente estable, sino que se experimenta de diferente manera en distintos momentos de la historia de vida en un individuo (Munist, *et al.,* 1998).

Se han identificado características resilientes que presentan los jóvenes para enfrentar las adversidades de la vida desde un punto de vista positivo, en lugar de concentrarse en sus debilidades y carencias. Considerando seis factores: seguridad personal (capacidad para la solución de problemas que les genera confianza y sentido de competencia), alta autoestima (percepción de sí mismos con aceptación y aprecio), afiliación (percepción que tienen de contar con redes de apoyo que les proveen de vínculos significativos), baja autoestima (reencuadra o reorienta para facilitar el proceso de construir resiliencia), altruismo (percepción que tienen de sí mismos para proveer ayuda a otros que puedan necesitarlo) y familia (estructura social protectora y proveedora de vínculos emocionales positivos) (González, 2008).

El estudio de la resiliencia es indispensable debido a que los individuos tienen que empezar a transformarse a sí mismos y a transformar su realidad adversa, y abre el camino hacia la salud mental de la persona.

Objetivos de investigación

General

- Describir el fenómeno de sexting como conducta sexual de riesgo en las nuevas tecnologías en bachilleres de Puerto Vallarta y Ocotlán.

Específicos

- Categorizar las expresiones de la sexualidad de los adolescentes en la vida on-line a través del empleo de las redes sociales.
- Identificar la influencia de la familia y el entorno escolar en la comprensión de las situaciones de riesgo de los adolescentes en el ejercicio de su sexualidad en relación con el empleo de las redes sociales.
- Identificar la influencia de la familia y el entorno escolar en el desarrollo de resiliencia de los adolescentes en la superación de momentos de crisis.

Diseño de la investigación

- El enfoque de la investigación presenta un diseño de tipo cuantitativo, no experimental, de corte transversal, descriptivo, probabilístico.

Hipótesis

- Los adolescentes emplean las redes sociales como un medio para expresar su sexualidad y afectividad sin considerar los riesgos potenciales a los que están expuestos y como un medio de control y explotación con los otros que vulneran y violentan el sentido de ciudadanía.

Selección de la Muestra

- La muestra es probabilística, para su selección se considera la lista oficial de grupos en los centros escolares donde se realizará la aplicación del instrumento, así, se tiene un listado completo y confiable de la población estudiantil, que nos permite delimitar la muestra con valor estadístico y calidad adecuados.

En acuerdo con Hernández, *et al.* (2014), se determinará el tamaño de la muestra mediante la fórmula: n = n'/ 1 + (n'/ N), estimando un 95% de confiabilidad y 5% de error estándar (se). En la que se incluyen adolescentes (hombres y mujeres) mexicanos entre 15 y 19 años de edad que cursen el ciclo escolar 2015-A (1º febrero a 31 de Julio en el 2015) en los bachilleratos tecnológicos (CECYTEJ) 07 y 24, la Preparatoria Regional de Puerto Vallarta

y la Escuela Regional de Educación Media Superior de Ocotlán; que participen de manera voluntaria en el estudio; excluyendo a aquellos que no reunieron los requisitos anteriores.

Una vez determinado el tamaño de la muestra, se propone la conformación de muestras aleatorias estratificadas por grupos para ambos turnos, mediante la siguiente fórmula: $nh = Nh \times fh$.

Plantel Vallarta: con un total (N) de 1548 alumnos (830 en el turno matutino y 718 en el vespertino), el tamaño de muestra (n) fue de 318 alumnos.

EREMSO: con un total (N) de 963 alumnos en el plantel, el tamaño de muestra (n) fue de 247 alumnos.

CECYTEJ Plantel 7, Pitillal-Las Juntas: con un total (N) de 1266 alumnos en el plantel (681 en el turno matutino y 585 en el vespertino), el tamaño de muestra (n) fue de 276 alumnos.

CECYTEJ Plantel 24, Ixtapa: con un total (N) de 295 alumnos en el plantel (177 en el turno matutino y 118 en el vespertino), el tamaño de muestra (n) fue de 170 alumnos.

Procedimiento

La recolección de datos se realizará mediante la técnica del cuestionario (Hernández, 2014; Zapata, 2005; Salkind, 1998) aplicado a la muestra determinada de la población en estudio. Con un total de 95 ítems y un tiempo de respuesta aproximado de 20 a 30 minutos.

La primera sección: información general que nos proporciona los elementos de inclusión y exclusión para los respondientes (4 ítems), se integra el cuestionario de la AMAI (2011) para establecer el nivel socioeconómico (8 ítems). En la segunda sección: tipo de familia en cuanto lo estructural (6 ítems).

En la tercera sección: el comportamiento de riesgo en el uso de redes sociales; se procedió a elaborar un instrumento de diseño propio con respuestas de tipo dicotómicas, midiendo las siguientes categorías: Accesibilidad a tecnología digital con cámara fotográfica (3 ítems), Conexión a internet disponible (2 ítems), Privacidad en el uso de tecnología (4 ítems), Medidas de protección en el uso de redes sociales (6 ítems), Conductas de riesgo en el uso de redes sociales (6 ítems); identificación de redes sociales empleadas (1 ítem, de tipo abierto) y percepción del total de amigos que conoce de manera física en sus redes sociales (1 ítem, de tipo escala).

Cuarta sección: el sexting; se establecen 5 reactivos para determinar el tipo de material producido y la conducta seguida por el adolescente para llevarla a cabo, 3 reactivos para determinar si ha recibido alguna vez este tipo de material y la conducta realizada con ese material; 3 reactivos para determinar la percepción de las consecuencias de practicar el sexting, ya sea produciendo o distribuyendo el material y un reactivo adicional para medir

su percepción de riesgo para extorsión o acoso cibernético por el material compartido.

Quinta sección: el Cuestionario de Resiliencia de González, Valdez y Zavala (2008) con 50 reactivos en total. Una vez que se encuentra previamente validado en adolescentes mexicanos.

Para probar la confiabilidad y comprensión del instrumento de medición se realizará una prueba piloto (Hernández, 2014; Salkind, 1998) en un grupo de 2º semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Puerto Vallarta. De lo que resulte, se identificará la necesidad de modificar algunos reactivos, agregar nuevas indicaciones para optimizar la comprensión y facilitar la lectura y codificación del mismo.

Posteriormente, se procederá a la selección de los sujetos que forman la muestra mediante el empleo de la lista oficial de asistencia, se procederá a distribuir los grupos en secciones y se asignan horarios distintos para cada uno, con diez minutos de diferencia entre ellos, para evitar que se sobrepongan entre sí en el tiempo.

Se adiestrará a cuatro aplicadores que reúnan las siguientes características: 1) mostrar disposición para participar en el estudio como aplicador del instrumento y 2) completar una sesión intensiva de adiestramiento a fin de homogeneizar el procedimiento de presentación de instrucciones a los sujetos y conducción de las sesiones de recolección de datos, haciendo énfasis especial en limitarse a parafrasear algún reactivo en caso de duda en su redacción, cuidando no inducir artificialmente respuesta alguna.

Análisis de los datos

En el análisis de los datos se utilizó el programa SPSS versión 21.0 para Windows. Se interpretaron los alcances empleando la estadística descriptiva de las variables tomadas individualmente, obteniendo la distribución de frecuencias y las frecuencias relativas, así como medidas de tendencia central (moda, mediana o media para mediciones que no sean nominales), agrupando las variables y considerando el factor de género (Hernández, 2014).

Resultados

Se respondieron un total de 1011 encuestas correspondientes a los 6 semestres (ambos turnos) que se encontraban dentro de las listas oficiales en el ciclo escolar 2015-A, mexicanos entre los 15 a 18 años (media de 16 años). Su distribución por sexos es de 49% hombres y 51% de mujeres. 61% de los encuestados se encuentran en los tres primeros niveles (AB, C+ y C), 22% se localiza en los niveles bajos (D+ y D), no se encontraron alumnos en el nivel E.

Los tipos de familia que se encuentran, en acuerdo con su estructura, son: tipo nuclear (66%), monoparental (con predominio de jefatura femenina, 18%), reconstituida (5%) y otras formas de familia (11%), en la que predomina la de tipo extensa. Con lo cual se nota que se continúan las formas tradicionales de estructura familiar que caracterizan a las familias mexicanas.

En relación con el estado civil de los miembros de la pareja parental podemos observar que se mantienen unidos en matrimonio (65%), seguidos por aquellos que se han separado sin haber diluido su enlace civil previamente (14%), así como por quienes están en unión libre (11%) o divorciados (6%). Los hijos que componen estas familias encontramos que primordialmente pertenecen a una misma pareja parental (84%), y de la mano con las nuevas estructuras familiares, un número importante pertenecen a hijos de distintas parejas, primordialmente en aquellas familias reconstituidas (16%).

Uso de tecnologías y redes sociales

Se encuentra que 96% de los estudiantes cuenta con celular de uso propio. De los cuales 93% presenta con cámara fotográfica y de video con acceso a Internet. 92% tiene acceso a Internet a través de su celular. 71% requiere el ingreso de una contraseña para tener acceso al contenido de su celular. 100% de los respondientes cuenta con señal Wi-Fi en su centro escolar.

Cuenta con tableta electrónica de uso personal 28%, mientras que 87% tiene equipo de cómputo de uso personal en casa, 43% la comparte con algún integrante de su familia, sólo 13% no tiene; equipo de cómputo en su recámara 31%, en contraste 56% tiene el equipo en algún lugar público de su hogar, 17% de ellos carece de acceso a la red en casa. Quienes cuentan con Internet en su hogar, 87% emplea una señal Wi-Fi y 13% con conexión directa al módem.

Emplean Internet libremente 62%, incluso durante la madrugada, en contraste con 25% de los estudiantes cuyos padres establecen un horario y lo desconectan posteriormente, mientras que 17% refiere no contar con Internet en su hogar. 83% de los encuestados afirma tener el celular al interior de su recámara durante las noches. No hay una diferencia significativa en cuanto a la facilidad de contar con una conexión privada a Internet a través de los medios electrónicos por sexo.

En cuanto su comportamiento en las redes sociales: 74% afirma tener activadas las medidas de seguridad que ofrece el servidor. 14% menciona que desconoce quién puede visualizar su contenido además de sus amigos aceptados. 45% desconoce si alguno de sus amigos pueda tener un perfil público o aplique las medidas de seguridad del servidor. 87% acepta que desconoce físicamente a 100% de los amigos que tiene aceptados en su

red social. 62% de los encuestados refiere que tiene aceptados a sus padres como amigos en todas sus cuentas de redes sociales.

Veintisiete por ciento afirma que alguna vez ha publicado información personal (*e.g.* teléfono), mientras que 33% ha "subido" fotografías donde se observa la fachada de su casa o los lugares que visita con frecuencia y, 9% ha expresado su ubicación en su red social. 65% de los respondientes manifiesta una sensación de seguridad con el empleo de sus fotografías e información que postea en sus redes sociales y que en cualquier momento que ellos lo deseen, lo eliminan del servidor y únicamente ellos pueden manipular ese material. 39% de los encuestados afirma que ha mantenido conversaciones por el chat con personas desconocidas.

Puede notarse que los jóvenes tienen una percepción inadecuada de la seguridad que pueden obtener en sus redes sociales, una vez que consideran que tienen activadas las medidas de seguridad y, sin embargo, una pequeña proporción de ellos conocen de manera física a sus contactos, por lo que no pueden asegurar con certeza (más allá de su percepción) qué personas tienen acceso al material que exhiben en sus redes sociales. Inclusive, el que uno de sus contactos tenga un perfil público permea que personas ajenas y distantes pueda tener acceso y visualice sus imágenes o información.

Al valorar el riesgo en el empleo de las redes sociales, se determinó que 7% presenta un bajo riesgo, en contraste 82% con un riesgo moderado y 11% con un riesgo alto de uso, sin diferencias significativas por sexo (45% hombres y 48% mujeres).

El cual puede verse potencializado por el tiempo (al día) que invierten los jóvenes en el uso del Internet, mayoritariamente dentro de las redes sociales en la que son parte, encontrando que 42% emplea entre 2-5 horas, seguido por el grupo que emplea menos de 2 horas (30%), 28% manifestó emplear más de 5 horas/día.

Refieren que conocen, en promedio a 80% de sus contactos en las redes sociales de manera personal (física), mientras que 20% de los jóvenes refiere que al menos 50% de sus contactos son desconocidos. Sólo 13% refiere que conoce al 100% sus contactos. Las redes sociales que mayor emplean son: Facebook (97%), WhatsApp (52%), Instagram (44%) y Twitter (20%). Hay que resaltar que es frecuente que pertenezcan a más de una red social y se incluyen algunas otras, como son: Snapchat, Tumblr, Ask, Vine, Skype, entre otras.

Sexting

Treinta y siete por ciento de los encuestados manifiesta haber tomado material visual y expuesto en redes sociales o nuevas tecnologías (como el computador o el teléfono celular), lo que se conoce como *sexting* activo, 67% re-

fieren que han recibido este tipo de material (*sexting* pasivo) y 41% afirman que han enviado mensajes de texto con contenido sexual (*texting*).

Se observa que el comportamiento es similar en ambas regiones, aunque es en la preparatoria regional de Vallarta donde cada una de estas conductas se encuentra por encima de la media encontrada en la presente investigación, en comparación con la población de Ocotlán (*sexting* activo 45% vs 28%; *sexting* pasivo, 73% vs 67%; y *texting*, 49% vs 41%)

En cuanto al tipo de material que los jóvenes exponen a través de sus redes sociales, ya sea con el uso del celular o de su computador, destacan las fotografías en bikini (48%) o en pose sexy (36%). También envían material semidesnudos (33%), desnudos (16%) y video (7%)

Las personas a las que se han dirigido los materiales expuestos se encuentran la pareja sentimental (55%) y amigos (44%) como los principales destinatarios, para sí mismos (21%) y un 4% los ha enviado a algún desconocido.

Los respondientes afirman que realizan esta práctica, principalmente, entre 1-2 veces al año (65%), sin diferencias significativas entre regiones (64% vs 70%). Menos de una cuarta parte de ellos tienen una actividad frecuente (mayor a 6 veces/año) a exponer o enviar este tipo de material, ya sea por sus redes sociales, o por medio de dispositivos electrónicos.

La principal motivación para exponer material erótico-sexuales en las redes sociales o por medios electrónicos es por diversión (46%), seguido por una percepción que al ser enviadas será únicamente el destinatario quien verá el material (33%), lo cual es una situación riesgosa, ya que no están manifestando estar conscientes que una vez que la imagen sale del celular o del computador donde fue creada puede ser copiada, transmitida o vista por un número desconocido de personas. 26% las muestra en como parte de su perfil en sus redes sociales.

La frecuencia en que los respondientes reciben este tipo de material es de una a dos veces por año (54%), mayor a 6 veces por año (30%), mientras que 24% lo refiere entre 3 a 5 veces por año. Aunque reciben con mayor frecuencia que con lo que lo producen, 18% aceptan que reenvían este material a sus contactos. De los cuales, reconocen que ha provocado humillaciones (3%) para quienes aparecen en el material reenviado.

Los respondientes no manifiestan haber padecido experiencias desagradables a consecuencia de compartir sus fotografías, siendo las más comunes el acoso (9%) o la agresión (3%) cibernéticos, así como presión a realizarlo (3%).

Resiliencia

En los resultados de la encuesta, los respondientes presentan características de una resiliencia fuerte (61%) y muy fuerte (15%).

Puede distinguirse que los factores *Familia (60%), Afiliación (45%) y Altruismo (43%)* constituyen los principales elementos que conforman la resiliencia de los respondientes (muy fuerte), los cuales se basan en la familia como estructura protectora y la percepción que tienen de contar con redes de apoyo (como profesores o amigos), que les proveen de vínculos significativos para enfrentarse ante una situación de adversidad; así como a la percepción que tienen de sí mismos para proveer ayuda a otros que puedan necesitarlo (respectivamente). Los siguen los factores de *Alta Autoestima (46%)* y *Seguridad Personal (44%)* (fuerte), que se refieren a la percepción de sí mismos con aceptación y aprecio; así como de su capacidad para la solución de problemas que les genera confianza y sentido de competencia, apoyado con una menor incidencia de factores relacionados con la baja autoestima (11%).

Discusión

Existe una alta disponibilidad de las nuevas tecnologías y el acceso al Internet en los jóvenes estudiados, ya sea en el teléfono celular o en su computador, aunque se reconoce que no implementan de manera regular medidas protectoras en su empleo, como el uso de contraseñas o contar con el equipo de cómputo en un área pública para evitar la intrusión en contenidos inadecuados al navegar por la red o el acceso a su información e imágenes personales, que en algún descuido puedan caer en manos de personas que deseen darles usos distintos o que puedan dañar su autoestima y reputación.

Al parecer los padres no disponen de reglas o supervisión en el uso de estos medios electrónicos, ya que los jóvenes pueden navegar por la web libremente, inclusive en altas horas de la madrugada y disponer, además, de una navegación privada al interior de su recámara, sin mediar algún tipo de restricción o acompañamiento.

Los jóvenes consideran que es seguro el empleo que ellos tienen sobre las redes sociales, aunque esta seguridad está sostenida en frágiles argumentos, ya que un alto porcentaje asegura desconocer el total de sus contactos en redes sociales de manera personal y, por lo tanto, si alguno de ellos cuente con un perfil público que vulnere la relativa seguridad que ofrecen las redes sociales, ya que la principal función de estas es que más gente que no se conozca, consiga conocerse en ellas. La única forma, aseguran las mismas redes sociales que ofrecen sus servicios, en que se consiga que tu información sea totalmente confidencial es, o bien, cerrando estrechamente la identidad de tus contactos, o definitivamente, no teniendo una cuenta con ellos.

Los padres deben tener mayor contacto y conocimiento de lo que hacen sus hijos en las redes sociales, cuando navegan en Internet o el empleo que hacen con sus teléfonos celulares, más que de manera intrusiva, con la intención de proteger a sus hijos en el mundo online, como lo hacen en la vida

off-line y desarrollar en ellos una postura crítica y responsable en ambos entornos (que interactúan entre sí en la cotidianeidad). Nunca el derecho a la información y socialización está por encima de su derecho a ser protegidos.

Esto implica que tanto padres como cuidadores y educadores se involucren en comprender cómo funcionan las redes sociales y se mantengan actualizados en su contenido y en cuáles se encuentran nuestros jóvenes. A pesar de que se consideren nativos digitales, eso no garantiza que ellos mismos comprendan ampliamente el funcionamiento del mundo virtual y los alcances que éste tenga en la vida *off-line* en su presente o su futuro. Ya que, a pesar, de estar más involucrados en el mundo virtual, un porcentaje importante considera que su material (fotografías, texto, etc.) sigue siendo de su propiedad y que nadie puede manipularlo o difundirlo sin su autorización, manejan información privilegiada y que puede ubicarlos en la vida real en cualquier momento por alguien que se mantenga interesado, ya que, además, mantienen conversaciones con personas desconocidas.

Es por ello que presentan un riesgo moderado-alto en el uso de las redes sociales, ya que los que presentaron riesgo bajo, se debe al poco acceso que tiene a las nuevas tecnologías por carecer de ellas.

Se encontró un porcentaje mayor a lo reportado en otros estudios sobre sexting, con un comportamiento similar en ambas regiones, aunque la Regional de Puerto Vallarta se encuentra, inclusive, por arriba de la media reportada en la presente investigación. Siendo las fotografías en bikini, en pose sexy o semidesnudos las más empleadas por los jóvenes. Las personas a las que dirigen este material son principalmente con quienes establecen un noviazgo o una relación sentimental, o bien, son sus amigos. Lo cual se refuerza con las situaciones que motivan esta conducta, como lo es la diversión o la sensación que sólo la persona a la que envían el material será la única que lo vea o que no será divulgada en algún otro momento, presente o futuro. Encontrando algunos que reconocen haberlo enviado a alguno de sus contactos que conocen sólo a través de la red social (desconocidos). Aunque reconocen no hacerlo de manera tan frecuente (1-2 veces/año), es un porcentaje importante quien si lo practica constantemente (18%). Habría que resaltar aquí que basta con una única vez y con un solo contacto para que esto pueda mermar su salud mental o poner en riesgo su integridad física.

Los respondientes aceptaron que es más frecuente que reciban material con contenido sexual más que producirlo ellos mismos. Esto puede ser ya que este material no necesariamente involucra personas de su entorno inmediato y que contribuye a alimentar su diversión o incipiente morbosidad, según sea el contenido divulgado. Menos del 20% afirmó que reenvía este material con alguno de sus contactos y desconoce si esto ha provocado hu-

millaciones en las personas que se encontraban en estos materiales (aunque es mayor la incidencia en Ocotlán).

Aunque se trate de dos regiones distantes, el fenómeno se comportó de manera similar, con mayor incidencia en Vallarta, probablemente por la familiaridad que se tiene por el uso del bikini en la zona, lo cual hace muy común la toma y publicación de estas fotografías en las redes sociales.

Afortunadamente, la mayor parte de los respondientes que han producido material con contenido sexual no ha experimentado experiencias desagradables como consecuencia de hacerlo. Aunque sí reconocen (algunos) haber padecido de acoso cibernético y de agresión en sus redes sociales.

Los jóvenes que participaron en esta investigación presentan altos niveles de factores resilientes. La familia sigue siendo el grupo social por excelencia donde los jóvenes fortalecen sus recursos y saben que pueden acudir a ella en caso de alguna dificultad, seguido por redes de apoyo importantes como la escuela y los amigos, lo que viene a fortalecer vínculos afectivos significativos que sustentan, además, la capacidad que tienen de poder ofrecer estos mismos recursos y constituirse, ellos mismos, en redes de apoyo para otros que puedan necesitarlo. Todo esto viene a fortalecer la percepción que tienen de ellos mismos con aceptación y aprecio, además de confiar en sí mismos para la solución de problemas, lo que les genera confianza y sentido de competencia.

Conclusiones

La brecha digital entre generaciones puede significar, en ocasiones, que los educadores (padres o docentes) no tengan recursos con los que aconsejar adecuadamente a los menores por desconocimiento o uso inapropiado de las tecnologías de éstos frente a los denominados nativos digitales que conforman las generaciones actuales de jóvenes y adolescentes, lo que les otorga una falsa sensación de exceso de confianza en el manejo de situaciones de este tipo (Pérez, 2011).

Es importante que los adultos y los jóvenes se instruyan en el uso adecuado y los riesgos de emplear las nuevas tecnologías en la vida diaria, de esta manera se disminuirían los factores de riesgo y se fomentarían los factores de protección (aquellos que resguardan del riesgo) para evitar en lo posible que los adolescentes se enfrenten a situaciones de peligro o los identifiquen de manera temprana. ¿Y qué ocurre con aquellos jóvenes que no pudieron evitarlo y tuvieron una experiencia de vida desagradable a consecuencia del *sexting*? Habría que ir más allá y desarrollar en ellos recursos de resiliencia como parte integral de su salud mental. Afortunadamente son recursos que pueden desarrollarse y fomentarse a través de la educación.

El valor de la educación radica en que es un proceso permanente que reproduce valores y esquemas, capacita al individuo para actuar conscien-

temente frente a nuevas situaciones de la vida para transformar su entorno. La educación más eficaz consiste en ayudar a la gente a tomar decisiones con más seguridad y ampliar su campo de opciones. El ser 'capaz de responsabilizarse de la salud' significa ser autónomo en la vida diaria, hecho que le permite a la gente adquirir más seguridad. Se requiere, además, de tener acceso a la información pertinente y debidamente actualizada. La capacidad de responsabilizarse de la salud también es un factor que compromete (UNICEF, 1999).

Una visión consistente con los derechos humanos desde el enfoque de ciclo de vida considera a los adolescentes como seres humanos iguales que, por estar en un momento particular de desarrollo y de su historia, tienen necesidades y subjetividades específicas determinadas por su edad. No se asume a la adolescencia como la preparación para la vida, sino como la vida misma (UNICEF, 2006).

Debemos construir espacios públicos para otorgar descripciones ricas sobre la sexualidad y cómo existe en la sociedad y en la historia, en los que sea posible analizar de manera crítica las determinaciones subjetivas en el marco de la educación de la sexualidad con enfoque de Género y de Derechos Humanos.

Referencias

Abudis, F. (2006). Los celulares, ¿Quién los usa y cómo? *Revista Amai. (*9), 38. Recuperado de: http://www.amai.org/pdfs/revista-amai/revista_9_art7.pdf

Alatorre, K. (2010) La nueva "prueba de amor". *La Gaceta de la Universidad de Guadalajara* de 31 mayo 2010, 4-5

Alatorre, K. (2014). Bellas y malas. *La Gaceta de la Universidad de Guadalajara. Año 13, Edición 801*, 4-5

Alianza por la Seguridad en Internet, A.C. Sexting: Cuando la diversión se convierte en delito. *Revista El efecto Internet. 2* (2), 7-10. Recuperado de: http://asi-mexico.org/sitio/archivos/Revista_baja_Sexting_5.pdf

Bron, M., *et al.* (2014). *Generación Z: jóvenes digitalizados.* España: Universidad de la Rioja

González, N., Valdez, J., Zavala, Y. (2008). Resiliencia en Adolescentes Mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología. 13*, (1), 41-52

Grotberg, E. (2003). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas.* Argentina: Paidós

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw-Hill

Irvine, M. (20 abril 2013). Estudio revela que 78% de los adolescentes utilizan celular. *El Diario.* Recuperado de: http://www.eldiariony.com/estudio-revela-78-por-ciento-adolescentes-celular-telefonos-internet-acceso

Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación y Pantallas Amigas A.C. (2011). *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo.* Recuperado de https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1VASU_enMX557MX558&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#

Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2007). *Redes Sociales, Menores de Edad y Privacidad en la Red.* España. Recuperado de: www.inteco.es/file/NzMTSbpySresvd-q5JFcbQ

Mitofsky, C. (2013). *México: Uso y abuso del teléfono celular.* Recuperado de http://consulta.mx/web/images/MexicoOpina/2013/NA_UsodelCelular.pdf

Munist, M., et al. (1998). *Manual de Identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes.* Estados Unidos. Organización Panamericana de la Salud

Notimex. (2014). EU y México, hombro a hombro contra la explotación infantil: Wayne. *Excelsior.* Recuperado de: http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/01/31/941366

OMS. (2006). *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health.* Geneva : Organización Mundial de la Salud (OMS)

Pérez, P. *et al.* (2011). *Guía Sobre Adolescencia y Sexting: Qué Es y Cómo Prevenirlo.* Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. Recuperado de: http://www.pantallasamigas.net

Salkind, N. (1998). *Métodos de investigación.* México: Prentice Hall

UNESCO (1999). *Educación para la salud. Promoción y educación para la salud.* Hamburgo: UNESCO

UNICEF (2006). *Adolescencia y participación, palabras y juegos.* Uruguay: UNICEF

UNICEF (2011). *Child Safety Online: Global challenges and strategies.* United Nations Children's Fund (UNICEF)

Vanguardia. (2014). Crece Sexting entre los menores: calculan 4 millones en México. *Diario Cambio*. Recuperado de: http://www.diariocambio.com.mx/2014/nacional/item/44276-crece-sexting-entre-los-menores-calculan-4-millones-en-mexico

Zapata, O. (2005). *Metodología de la Investigación para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas.* México: Pax

Sobre los autores

Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez. Profesor de carrera de tiempo completo. Médico Cirujano y Partero y Maestría en Terapia Familiar Sistémica. Ponente en eventos académicos nacionales e internacionales. Coautora del libro Identidad y Filosofía de vida.

Salvador Torres González. Profesor de Asignatura. Licenciado en Filosofía y Maestría en Educación. Ponente en eventos académicos nacionales. Coautor del libro Identidad y Filosofía de vida en Astra Ediciones.

Salvador Villalobos Andrade. Profesor de carrera de tiempo completo. Licenciado en Educación Media Superior y Maestría en Pedagogía. Autor de los libros de texto de Identidad y filosofía de vida y, Reflexión ética en Ediciones Umbral.

Alondra Joselin Valeriano Pérez. Estudiante del Bachillerato General por Competencias, Escuela Preparatoria Regional de Puerto Vallarta

Diagnóstico situacional de las problemáticas psicosociales de los alumnos de la Escuela Preparatoria 12 y su relación con el rendimiento académico

Gloria Martha Palomar Rodríguez
Rafael Zamorano Domínguez
Mauricio Rafael Rubio Hurtado
Laura Arcelia Romo Ríos
Alba Patricia Arce Valenzuela
América Consuelo Durán Hernández
Fausto Asunción Chagollán Amaral
María de la Luz Magaña Sánchez
Miguel Ángel Becerra Padilla

Introducción

El actual interés de los sistemas educativos por mejorar la eficiencia terminal de sus estudiantes plantea la necesidad del estudio de las conductas que afectan el desempeño académico de los alumnos que ingresan al nivel medio superior. Es por ello que se pensó en realizar un estudio sistemático en la población de estudiantes de la preparatoria 12, una de las más grandes de la Universidad de Guadalajara con una población estudiantil de poco más de 6,000 alumnos.

Uno de los principales elementos que precisó la necesidad de éste estudio, es la tasa impresionante de deserción. En el acuerdo secretarial 442 de la RIEMS, la SEP (2008), refiere que a nivel nacional la tasa de terminación en la Educación Media Superior es de 49.1%, por lo que 50.9%, por diferentes causas no logran terminar sus estudios por lo que profundizar en el estudio de las problemáticas emocionales y conductuales que afectan a la población de estudiantes mediante la realización de diagnósticos que den evidencia de las situaciones que afectan al desempeño académico de los alumnos contribuiría a disminuir la cantidad de estudiantes por abandono o deserción.

Por otra parte la poca importancia que se ha dado a la influencia de los problemas personales de los estudiantes en el rendimiento académico y deserción hace de éste tema una necesidad apremiante. Caso y Hernández

(2010) señalan que se ha subestimado en los estudios realizados en México la importancia que tienen para el rendimiento académico variables de tipo personal y social como la familia, la cultura, las características de la escuela y del profesor, por lo que resulta de relevancia investigar sobre sus efectos, lo cual fue el objetivo de éste estudio.

En este sentido se ha comprobado que diversos factores influyen en el rendimiento académico de los adolescentes.

Este trabajo surge en una escuela con características peculiares. La Escuela Preparatoria 12 se encuentra ubicada en la zona metropolitana de Guadalajara, en el sector reforma, calle Corregidora núm. 500. Las colonias alrededor del tecnológico son clase medieras, y en particular las calles que la rodean se integran de comercios establecidos. (Palomar & Torres, 2006). Según denuncias constantes de los estudiantes, ésta se considera una zona de inseguridad pública por los constantes asaltos de los que son víctimas ellos mismos y por la venta de droga a sus alrededores, dato que es de manejo público y que se ha denunciado a las autoridades correspondientes sin todavía obtener una respuesta satisfactoria para erradicar el problema. Por lo que los estudiantes se encuentran rodeados de elementos de riesgo y son proclives a adicciones y conductas antisociales. Las características específicas de la escuela fueron la base para la elaboración de un diagnóstico de problemáticas psicosociales.

Este estudio es pionero en la Preparatoria 12, ya que es el primero en ésta área, cuyo fin fue la identificación de problemáticas psico-sociales en los estudiantes, con la intensión de que se implementen acciones para disminuir dichas situaciones que en definitiva afectan al desempeño académico.

Se diseñó un estudio de corte descriptivo, transversal y no experimental. Para la selección de los individuos de la muestra se optó por el sistema aleatorio sistemático. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), considerando la lista de los alumnos en status de activo en el ciclo escolar 2015A. La muestra se conformó por 1028 estudiantes en edades de 15 a 24 años, se aplicaron tres cuestionarios: un diagnóstico de necesidades para el desarrollo personal del alumno, una ficha básica de datos sociodemográficos y la Escala para evaluar problemas emocionales y conductuales en adolescentes de Andrade, Betancourt y Vallejo, (2010).

Los resultados mostraron diversas problemáticas entre las que destacan las sexuales y las adicciones, además de dificultades de manejo de emociones y problemas de pensamiento, estas sobresalieron en estudiantes de promedios bajos. En cuanto a las problemáticas familiares resalta el divorcio y discusiones familiares.

Se propone la aplicación continua de diagnósticos en la población estudiantil para identificar las problemáticas, así como la implementación de talleres preventivos relacionados con la sexualidad y las adicciones, además

de acciones con padres de familia para orientar en los procesos de comunicación y manejo de conflictos.

Se pretende que éste estudio sea la base para que las diversas áreas de apoyo de la escuela como Orientación educativa, Coordinación académica y tutorías logren emprender acciones en base a problemáticas específicas identificadas en la población escolar.

La etapa de la Adolescencia y las problemáticas psicosociales

Es conocido que aunque la etapa de la adolescencia puede trascurrir en hombres y mujeres sin gran dificultad, es necesario que éstos logren afrontar situaciones que podrían desencadenar diversos trastornos emocionales o de comportamiento, por ello la importancia de que se estudie ésta etapa por los riesgos individuales, familiares y sociales que pueden presentar de diversas índoles (Oliva, 2008). Dichas situaciones pueden influir en el desempeño académico, ya que existen evidencias de que las problemáticas psico-sociales que se presentan en la etapa de la adolescencia disminuyen el desempeño académico de los adolescentes.

El modelo bajo el que se analizan estas problemáticas para el presente trabajo de investigación es el sistémico o ecológico del desarrollo, éste sostiene que las problemáticas en los adolescentes se encuentran causadas por diversos factores, ya que estas no tienen causas concretas o únicas (Haugaard, 2001).

Oliva (2008) señala que la mayoría de los problemas de los adolescentes resultan de la combinación de diversos factores e identificó algunas de éstas problemáticas en un estudio en la Universidad de Sevilla; entre las que destacan: los trastornos depresivos, conductas suicidas, trastornos de alimentación, conductas de asunción de riesgos el consumo de sustancias y la conducta antisocial, la mayoría de éstas conductas las asocia con situaciones emocionales, desde diversos contextos como el personal, familiar, social y cultural. Lo anterior precisa la importancia de éste tipo de problemas en una etapa de retos y el estudiar cómo este tipo de problemas afecta al rendimiento académico por ello es de vital importancia para éste estudio.

El rendimiento académico

Debido al acelerado crecimiento en el ingreso de alumnos en México como en otros países en desarrollo, y a la tensión por progresar al ritmo de la sociedad, el sistema educativo ha centrado su atención en el crecimiento es decir en tener una cobertura adecuada, pero no necesariamente en la Calidad de la educación (Castrejón, 1983). Es por ello que se necesita prestar mayor atención al rendimiento académico de los alumnos y su desarrollo psicosocial.

Para los fines de esta investigación es fundamental explicar el concepto de "desempeño académico", el cual ha sido polemizado por varios autores, sus definiciones están organizadas en dos grandes grupos; las que consideran al desempeño y rendimiento como sinónimo de aprovechamiento y las que hacen una clara distinción entre ambos conceptos.

Jiménez Hernández (1994) parte de la concepción de que el desempeño académico es el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, comparado con la edad y nivel académico. De esta manera, el desempeño del alumno puede iniciarse a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición o evaluación de los rendimientos alcanzados no da las suficientes pistas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

Para Edel (2003) son utilizados como sinónimos en la vida escolar y la experiencia docente; el desempeño docente, rendimiento académico o escolar. Para el mismo autor, la forma más utilizada para medir el desempeño son las calificaciones, que obtienen en las evaluaciones sumativas y así obtener en determinado periodo o ciclo escolar un promedio. Enfatiza que si se categoriza el desempeño a partir de su evaluación, es importante contemplar el desempeño individual del alumno, la forma como está influido por el grupo de pares, aula, contexto educativo, entorno familiar, económico y social.

Cascón (2000) considera como criterio de desempeño académico el promedio de las evaluaciones reflejado en los exámenes, en donde el estudiante manifiesta sus conocimientos en las unidades de Aprendizaje.

Recientemente, en México, diversas instancias de evaluación del desempeño escolar de los alumnos lo han definido como "logro académico", y se mide mediante los resultados de exámenes masivos como la prueba ENLACE que aplica la Secretaría de Educación Pública (SEP) a estudiantes de educación básica y media superior. Para complementar Jiménez Hernández (1994) señala que el desempeño académico es el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, comparado con la edad y nivel académico. De esta manera, el desempeño del alumno puede iniciarse a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición o evaluación de los rendimientos alcanzados no da las suficientes pistas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

Elementos personales que afectan al desempeño académico

Entre las principales funciones de la escuela se encuentra el desarrollo de los individuos para el desarrollo de la sociedad en general (Castrejón, 1983). Sin embargo en la vida académica existen diversos factores que dificultan dicha función, tanto internos como externos y de tipo personal en los estudiantes.

Para González-Pienda (2003), los factores que intervienen en el logro del desempeño académico están encaminados hacia dos grandes grupos; personales y contextuales. Es decir en los personales se puede tomar las características del estudiante como aprendiz, en las contextuales intervienen el aspecto familiar, económico, entorno escolar. Por lo que el desempeño académico del alumno inicia por su conceptualización.

Los problemas académicos que se presentan en el entorno escolar son producto de la interacción de factores individuales y del desarrollo, factores económicos, socioculturales y familiares y factores externos (presión del grupo de pares) o factores escolares (Florenzano, 1998; Sikorski, 1996). Por lo que se observa que en este contexto, los indicios del fracaso escolar, pueden ocasionar conflictos internos o externos para el individuo. Los problemas escolares se pueden sondear de forma individual, así como en relación con la organización educativa de cada país (Sikorski, 1996).

Las dificultades escolares, más que un acontecimiento específico, forman un proceso que puede terminar en fracaso escolar por ejemplo, un alumno que inicia el consumo de sustancias, puede igual iniciar su vida sexual o infringir la ley, por lo que son más susceptibles este tipo de estudiantes a los que presentan conductas sociales desviadas y los que tienen bajo desempeño académico (Donovan y Jessor, 1985). La evidencia encontrada en México, muestra que son conductas que se han convertido en un problema de salud pública (Fleiz, Villatoro, Medina-Mora, Alcantar, Navarro, & Blanco, 1999; González-Forteza, Villatoro, Alcanzar, Medina-Mora, Fleiz, Bermúdez y Amador, 2002; Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 1999; 2005).

Estudios señalan que aspectos como la autoestima, (DuBois, Bull, Sherman y Roberts, 1998, el uso de drogas, (Dishion, Kavanagh, Schneiger, Neilson y Kaufman, 2002), las habilidades para el estudio, (Lammers, Onweugbuzie & Slate, 2001). La adaptación escolar, (Tinto, 1987, 2001.) entre otros pueden afectar el rendimiento académico del alumno, en este trabajo nos centraremos en las relacionadas con los aspectos psico-sociales de los alumnos.

Por otra parte se ha relacionado la conducta antisocial con bajos puntajes y un bajo rendimiento académico (Moffit, 1993; Moffit, Lynam y Silva, 1994). Gran parte de la investigación dedicada a esclarecer cuales son los factores que influyen sobre el rendimiento académico de los estudiantes ha dirigido su atención predominantemente a variables distales como: el nivel socioeconómico, la escolaridad de los padres, el tipo de institución educativa, el barrio de residencia, etc. (Casanova, Cruz, de la Torre y de la Villa, 2005; Eamon, 2005; Jones y White, 2000). A pesar de que la responsabilidad de éstas y otras variables demográficas en el rendimiento académico se

ha demostrado, poco es lo que aportan a la planeación e instrumentación de programas preventivos.

Lo anterior esclarece la necesidad de estudios que puedan servir de base para la elaboración de programas al interior de la escuela cuyo punto esencial se encuentra en la finalidad de la tutoría académica como proceso de acompañamiento y cuya principal función es la identificación de necesidades en los estudiantes.

Método

Se diseñó un estudio de corte descriptivo, transversal y no experimental. Para la selección de los individuos de la muestra se optó por el sistema aleatorio sistemático. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), considerando la lista de los alumnos en status de activo en el ciclo escolar 2015 A de todos los bachilleratos de esta escuela que ascendía a un total de 6,224, se eligieron a 1028 alumnos.

Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron tres cuestionarios. Un diagnóstico de necesidades para el desarrollo personal del alumno, una ficha básica de datos sociodemográficos y la Escala para evaluar problemas emocionales y conductuales en adolescentes de Andrade, Betancourt y Vallejo, (2010).

Los resultados se obtuvieron mediante el programa estadístico SPSS versión 18, en primera instancia se obtuvieron los descriptivos y en segunda instancia mediante la prueba *t* de *student* se obtuvieron diferencias, se pretende profundizar en los elementos que precisan mayor atención.

El objetivo general de este trabajo fue**:** Identificar las problemáticas psico-sociales que afectan el desempeño académico del alumno de la Escuela Preparatoria 12.

Diagnóstico de las problemáticas en la Preparatoria 12: Resultados

La Escuela Preparatoria 12 en el ciclo escolar 2015-A contó con una población activa de 6,224 alumnos a la fecha de los cuales 3371 son Hombres y 3755 mujeres. De dicha población 397 se encuentran en artículo 34 cuya incidencia mayor se encuentra en el sexo masculino con 232 mientras que en el femenino fueron 165.

La muestra estuvo conformada por 1028 alumnos de todos los semestres y bachilleratos de la escuela preparatoria Núm.12, de los cuales 559 fueron mujeres y 468 hombres. La media de la edad fue de 17 años y la distribución por edades se muestra en la tabla 2.

Para la obtención de resultados se elaboró una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 18, se conformó una base de 1028 estudian-

Tabla 1. Distribución de los alumnos por Bachillerato y módulos

Población activa preparatoria 12	4888
Población Activa Modulo de Tlaquepaque	805
Población Activa Bachillerato Técnico en Diseño y Construcción	368
Población Activa Bachillero tecnológico Químico en Control de Calidad y Medio Ambiente	163

Fuente abierta control escolar preparatoria 12. (2015).

Tabla 2. Distribución por edad

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
15	94	9.1%
16	349	33.9%
17	316	30.7
18	203	19.7
19	39	3.8
20	18	1.8
21	3	.3
22	3	.3
23	1	.1
24	2	0.3%
TOTALES	1028	100%

Fuente: elaboración propia

tes, una vez que se completó la captura se obtuvieron las estadísticas descriptivas de la población participante y de los aspectos a evaluar, se inició el análisis de diferencias en las problemáticas reportadas, en este caso se aplicó una prueba t y se encontraron diferencias significativas por condición de alumno. A continuación se especifican las problemáticas que se identificaron en el reactivo 1 que señalaba que problemas se te han presentado que identifiques te han afectado a tu rendimiento académico. La siguiente tabla señala los resultados obtenidos.

Los resultados demuestran que las principales problemáticas que a su decir afectan a su rendimiento académico son las personales, algunas de ellas relacionadas con la falta de atención y problemáticas psicológicas como la depresión, autoestima, las relaciones con los amigos etc.

A continuación se presentan desglosadas las principales problemáticas por aspectos En las siguientes gráficas se presentan a detalle los aspectos señalados por los alumnos en cada una de las problemáticas en población general.

Tabla 3. Tipos de Problemáticas que refieren les afectó a su rendimiento Académico.

TIPO DE PROBLEMÁTICA	FRECUENCIAS	PORCENTAJE
Familiares	133	15%
Escolares	174	19.6%
Personales	388	43.6%
Laborales	132	14.8%
Familiares y Escolares	5	.6%
Familiares y Personales	19	2.1%
Familiares y Laborales	3	.3%
Escolares y Laborales	2	0.2%
Escolares y Personales	10	1.1%
Personales y Laborales	8	.9%
Familiares, Escolares y Personales	8	.9%
Familiares, Personales y Laborales	4	.4%
Todas las mencionadas	2	.2%
No contestaron	139	0%
Total	1028	100%

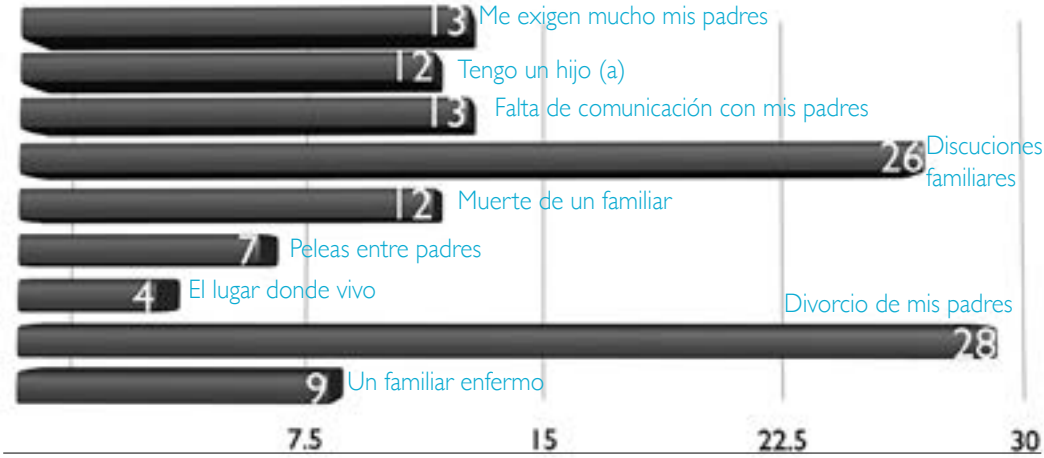
Fuente elaboración propia

Como dato importante de las problemáticas mencionadas por los alumnos en los aspectos familiares precisados en la figura 1. Destacan el divorcio y discusiones familiares, es importante señalar que esta gráfica resultó de una clasificación que el equipo realizó en base a la respuesta que precisaba ¿qué aspectos de la problemática son los que afectan en tu desempeño escolar?

Con base en los resultados presentados en la figura 2 de aspectos señalados en las problemáticas escolares, es importante tener en cuenta que los principales problemas que señalaron les afectan al rendimiento escolar es la falta de concentración, seguido del punto de problemas con los maestros aunque se considera que los demás aspectos señalados no son menos importantes y urgentes a considerar en el área de coordinación académica principalmente.

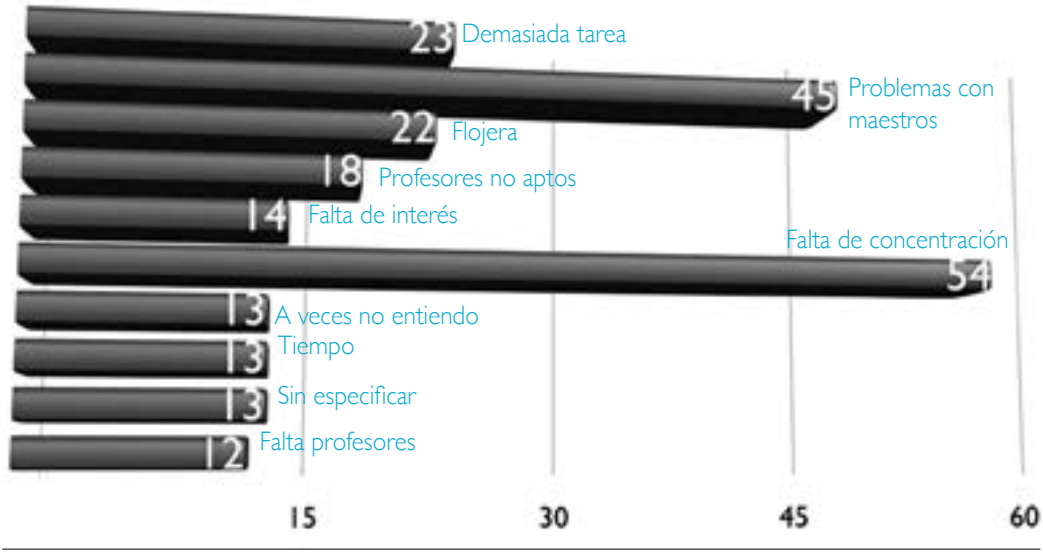
Con base en lo señalado por los alumnos de las problemáticas laborales, precisados en la Figura 3 el que un alumno trabaje puede afectar a su rendimiento académico por falta de tiempo para realizar sus tareas, otra situación presente es el trabajar de noche, lo anterior se explica ya que los alumnos deben de esforzarse más que los que no trabajan para cumplir con los requerimientos de sus clases.

Figura 1. Aspectos señalados en las problemáticas familiares



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Aspectos señalados en las problemáticas Escolares



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la figura 4 las problemáticas personales son muy amplias, ya que existe una variedad de situaciones que se dispersa, pero de estas problemáticas sobresale la de aspectos económicos, una situación que se presentó con frecuencia, fue que los estudiantes señalaban que por ser problemáticas personales, no era necesario decir de que se trataba, así que tal cual lo señalaron, las demás problemáticas se repartieron en aspectos varios como aspectos de salud, sentimentales, irresponsabilidad y las amistades.

Figura 3.Aspectos relacionados con las problemáticas laborales

Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Aspectos señalados en las problemáticas Personales

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.Resultados del test de diagnóstico de Diagnóstico de necesidades para el desarrollo Personal del alumno (SEMS)

ASPECTO EVALUADO	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Autoestima	0	8	1.7	1.5
manejo de sus emociones	0	9	2.6	1.7
relaciones interpersonales	0	11	1.7	1.5
relaciones familiares	0	8	1.8	1.9
Adicciones	0	8	1	1.3
Sexualidad	0	9	1.4	1.4
Motivación	0	7	1.2	1.3

Fuente: elaboración propia.

Se aplicó el cuestionario para identificar los aspectos personales, en los mismos se observa en la tabla 4 que el aspecto de manejo de emociones es el más alto, por lo que es el que más genera conflictos en los alumnos y en los que hay que enfocarse para tomar acciones.

Resultados de la escala de Andrade, Betancourt y Vallejo (2010), en muestra general.

Tabla 5. Resultados de la escala de Betancourt y Andrade en muestra general.

ASPECTO EVALUADO	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	*d t*
Depresión	6	32	13	4.2
Problemas externalizados	7	27	12.5	3.5
Conducta Desafiante	4	32	13.2	4
Consumo de Alcohol	4	16	6.4	2.1
Problemas Somáticos	1	23	7.9	2.8
Problemas de pensamiento	2	12	5.2	2.0
Lesiones Auto-infringidas	2	10	3.4	1.0

Fuente: elaboración propia.

Por último ésta escala señala que las problemáticas que sobresalen en aspectos personales son los problemas de pensamiento, hace falta profundizar en estos resultados y analizar diferencias por sexo y turno.

Conclusiones

Los resultados obtenidos dan evidencia de que existen problemáticas que se relacionan e influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, es

importante considerar que las más frecuentes son las problemáticas personales, hace falta profundizar en ellas y ver con que están relacionadas.

El instrumento de Diagnóstico de necesidades personales del adolescente, demuestra que en el área que los estudiantes tienen mayores problemas es en el manejo de sus emociones, esto es esperado debido a las características propias de la etapa. Es por ello que se propone una intervención con el apoyo de orientación educativa para el fomento de habilidades de afrontamiento y con talleres de manejo de emociones; una limitación del presente trabajo es que algunos de los encuestados seleccionaban la problemática personal y por lo tanto no quisieron reportar el tipo de problema.

Se comprobó que en concordancia con otras investigaciones el rendimiento académico se encuentra relacionado con factores de tipo personal y social. Dado que no es un estudio causal, no se precisan relaciones de causa y efecto entre sus elementos, ya que el problema del bajo rendimiento es multicausal y es una limitante del trabajo si las problemáticas causan el bajo rendimiento o viceversa.

En cuanto a problemáticas escolares, se identificó la falta de concentración, lo que queda pendiente para profundizar.

Este trabajo se puede considerar una propuesta para otras preparatorias, aplicado en otros contextos, pues los instrumentos proporcionan datos confiables y han sido validados en nuestro país, por lo que en otros estados podría ser de utilidad para que se identifiquen cuáles son las problemáticas de los alumnos de su población en particular para que se implementen acciones acordes a un diagnóstico elaborado con bases científicas.

Una intervención específica en problemáticas de tipo sexual y de adicciones en esta preparatoria que partan de los programas de Orientación educativa, con apoyo de los tutores, en los que se podrían realizar a manera de campañas no sólo intra- aula; que participen profesores, administrativos, directivos y alumnos podría atender a estas dos problemáticas identificadas como las más emergentes.

La implementación de talleres de habilidades psicosociales, principalmente enfocadas a prevención de adicciones y problemáticas sexuales con apoyo de instituciones internas por ejemplo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud o externas a la Universidad de Guadalajara podría también disminuir éstas problemáticas. Así como programa de escuela para padres para atender las situaciones de conflicto entre los miembros de la familia y de divorcio.

Este tipo de trabajos sería de mucha utilidad para hacer un diagnóstico a nivel SEMS e incluso a nivel nacional, el conocer cuáles son las problemáticas que afectan a nuestros estudiantes podría generar la realización de programas de prevención en las diversas áreas personales y sociales los cuales contribuirían a la disminución de la reprobación y la deserción.

A manera de propuesta, las instituciones de educación Media superior deberían implementar diagnósticos de desarrollo personal, en los que se evalúen desde el punto de vista del alumno la autoestima, el uso de drogas o cualquier tipo de adicción, el contexto familiar así como otras variables socio-económicas que pudieran afectar su rendimiento académico.

Referencias

Andrade, P. Betancourt, D y Vallejo, A. (2010) Escala para evaluar problemas emocionales y conductuales en adolescentes adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 557-583. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3705750.pdf

Casanova, P., Cruz, M., de la Torre, M. & de la Villa, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435.

Cascón V. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. 1-11.Inocencio, en: <interref>https://campus.usal.es/inico/investigación/jornadas/jornada2/comun/c17.html</inter-ref>

Castrejón Diez, J (1983) El sistema educativo mexicano, en *Perfiles Educativos*, (2), 48-56.

Caso, J y Hernández, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: Un estudio con adolescentes Mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 3 (2), 145-159. Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num2/art8.pdf

González-Pienda J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*; 8 (7), 1138-663.

Dishion, T. J., Kavanagh, K., Schneiger, A., Neilson, S. & Kaufman, N. K. (2002). Preventing early adolescent substance use: A family-centered strategy for the public middle school. *Prevention Science*, 3 (3), 191-201.

Donovan, J. & Jessor, R. (1985). "Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood". *Journal*.

DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. & Roberts, M. (1998). *Self-esteem and adjustment in early*.

Eamon, M. K. (2005). Social-demographic, school, neighborhood, and parenting influences on the academic achievement of latino young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 163-174.

Edel R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2003; I (20), 1-20.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En red.

Fleiz, B. C., Villatoro, V. J., Medina-Mora, I. M., Alcanzar, M. E., Navarro, G. C. y Blanco, J. J.(1999). Conducta sexual en estudiantes de la ciudadde México. *Salud Mental*, 22, (4), 14- 19.

Florenzano, U. R. (1998). *El adolescente y sus conductasde riesgo*. Santiago de Chile: EdicionesUniversidad Católica de Chile.

González- Forteza, C., Villatoro, V. J., Alcantar, E. I., Medina- MORA, M., Fleiz, B. C., Bermúdez, L.P. y Amador, B. N. (2002). Prevalencia del intento suicida en estudiantes adolescentes de la Ciudad de México: 1997 y 2000. *Salud Mental*, (25), 1-12.

González-Pienda J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*. 8, (7), 1138-663.

Haugaard, J. J. (2001). *Problematic behaviors during adolescence*. Nueva York: McGraw-Hill.

Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Instituto Nacional De Estadística, Geografía E Informática (INEGI). (1999). *Cuadernos Estadísticos Delegacionales*. Recuperado de: www.inegi.gob.mx

Jiménez Hernández, M. (1994). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 21- 48.

Jones, I. & White, S. (2000). Family composition, parental involvement, and young children's academic achievement. *Early Child Development and Care*, (161), 71-82.

Lammers, W., Onweugbuzie, A. & Slate, J. R. (2001). Academic success as a function of gender, class, age, study habits, and employment of college students. *Research in the schools*, *8* (2), 71-81.

Moffit, T. (1993). Adolescence- limited and life- course persistentanti social behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, (*100), 674-701.

Moffit, T., Lynam, D. & Silva, P. (1994).Neuropsychological tests predicting persistent male delinquency. *Criminology*, (32), 277-300.

Oliva, A. (2008). Problemas psicosociales durante la adolescencia. En B. Delgado (Ed.). *Psicología del desarrollo: Desde la infancia a la vejez*. pp. 137-164. Madrid: McGraw-Hill.

Palomar, G. y Torres, B. (2006). *El clima familiar y bajo rendimiento escolar El caso de la escuela Preparatoria Núm. 12 de la Universidad de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara.

Secretria de Educación Pública (2008) *acuerdo número 442* por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado de: https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/u149/acuerdo%20numero%20442.pdf

Sikorski, J, B. (1996), Academicunderachivement and school refusal. En: Di Clemente, R. J., Hansen, W. B. &Ponton, L. E. (Eds.). *Handbook of adolescent health risk behavior*. pp. 393-411. New York and London: Plenum Press.

Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento.* México: unam / anuies.

Sobre los autores

Gloria Martha Palomar Rodríguez. Lic. Trabajo Social, Mtra. En Terapia Familiar, Doctora en Cooperación y Bienestar Social por Universidad de Oviedo y Universidad de Guadalajara, Certificada en competencias docentes en el nms. Académica Preparatoria 12 y Cu-Tonalá udeg. Autora del libro "Clima familiar y bajo rendimiento escolar el caso de la Escuela Preparatoria Núm. 12 de la udeg. (1996).

Rafael Zamorano Domínguez. Lic. Medicina veterinaria y Zootecnia y Abogado, Mtro. En Ciencia Política, Doctor en Derecho por el Instituto Internacional del Derecho y del Estado, Certificado en competencias docentes en el nms, Académico. Preparatoria 12 udeg. Autor del libro "Filosofía II. Ed universitaria Universidad de Guadalajara (2006).

Mauricio Rafael Rubio Hurtado. Ingeniero Civil, Mtro. En ciencias en la enseñanza de las matemáticas. Certificado en competencias docentes en el nivel Medio Superior. Prof. Tiempo completo Preparatoria 12 udeg, 24 Años de Antigüedad. Dra. Laura Arcelia Romo Ríos Ing. En Topografía, udeg. Mtra. En Ciencias de la Educación, Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad Santander Profesora Certificada en competencias docentes nms. Profa. En Preparatoria 12 U de Autora del libro "Geografía para Bachillerato", Claus Año 2004.

Alba Patricia Arce Valenzuela. Ingeniera Química con Mtra. En Ingeniería Química en la Universidad de Guadalajara. Certificada en competencias nms, Publicación en revista Avances en Ingeniería Química 1988: Efecto del ph en la copolimerizacion en emulsión de estireno y ácido acrílico.

América Consuelo Durán Hernández. Lic. En Arquitectura. Profa. en Preparatoria 12 udeg. Certificada en competencias docentes en el nivel Medio Superior. Preparatoria No. 12, sems.

Fausto Asunción Chagollán Amaral. Formación académica: biólogo con maestría en educación ambiental. Docente certificado en competencias docentes nms. Publicaciones en libros de texto, de ecología, de educación ambiental, de geografía, de biología uno.

María de la Luz Magaña Sánchez. Lic. En Psicología en la Universidad de Guadalajara licenciada en Homeopatía. Pasante de la Maestría en Programación Neuro- Lingüística, en el Centro Mexicano de pnl. Docente en la Escuela Preparatoria 12 de la udeg.

Miguel Ángel Becerra Padilla. Docente certificado en competencias docentes nms., Estudios: Facultad de Ingeniería- Carrera Ingeniero Mecánico Electricista, Maestría en Educación en el Área de Docencia e Investigación., Doctor en Ciencias de la Educación. Publicación de Texto Practicas de Física de Laboratorio, Preparatoria 12, udeg.

Actitudes hacia la Física y ganancia en el aprendizaje del concepto de fuerza en la Preparatoria de Tonalá

José Luis Santana Fajardo
Martín Ruiz Ruiz
Ramón Reynaga Vázquez
Laura Vanessa Stringel Fajardo
Mario Umberto Ramírez Ríos

Introducción

El aprendizaje de las ciencias es parte esencial de la formación de todo individuo para un desarrollo satisfactorio dentro del contexto globalizado actual. Un esquema de trabajo que incorpora el uso de estrategias que permitan la interacción de los estudiantes con el objeto de estudio, ofrece una oportunidad para lograr aprendizajes significativos. En este trabajo se evalúan los alcances del uso del esquema didáctico de la academia de Física (AF) de la Escuela Preparatoria de Tonalá (EPT), en cuanto a ganancia en el aprendizaje de conceptos e ideas hacia el aprendizaje de la física se refiere. Si bien, todos los planteles del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (UDEG) trabajamos bajo el modelo de Educación Basada en Competencias (EBC) (Castellanos y cols., 2007, SEMS, 2009), faltan estudios que midan la eficiencia de las estrategias. Por lo que este estudio, aunque local, provee información útil para otros planteles, en cuanto a estrategias didácticas y metodología de investigación se refiere.

Comprender el mundo que le rodea es esencial para el humano actual. Por tal motivo es necesario que los estudiantes de bachillerato comprendan cómo es que funciona la naturaleza en su expresión más básica. La Física ayuda a este cometido. En consecuencia, es necesario que las estrategias se orienten al desarrollo de habilidades para que el estudiante explique los fenómenos acaecidos en su entorno inmediato. Estudios en los que se compara la enseñanza por *transmisión/recepción* (tradicional) con otros métodos, sugieren que este contiene escasa efectividad para lograr un aprendizaje conceptual aceptable de la Física al permitir la permanencia de preconcepciones erróneas. Benítez y Mora (2010) proponen el *aprendizaje activo* de la Física como alternativa al método por transmisión/recepción, debido a

que con el primero «los estudiantes adquirieron una mayor comprensión y habilidad en la adquisición de conocimientos».

Por su parte, Meza y Zamorano (2007) mencionan que los cursos basados en métodos de enseñanza interactiva de la física «obtienen ganancias notoriamente mayores a las de los cursos tradicionales», estos métodos, de acuerdo con los autores antes citados, «incluyen el uso de técnicas de enseñanza basadas en investigación y datos empíricos en lugar de tradición o anécdotas». La Academia de Física constantemente trata de incorporar en su planeación estrategias centradas en el estudiante e inspiradas en las presentadas en metodologías activas, acordes al modelo educativo del SEMS.

Para esto, los docentes de la AF eligieron actividades y productos encaminados al desarrollo y evidencia de competencias, marcadas en el programa de curso vigente. El uso de problemas de solución abierta; el Aprendizaje Orientado a Proyectos, escritura de ensayos y artículos con temas científicos; el diseño de experimentos para probar leyes y/o principios de la mecánica, todos como forma de evidenciar el logro de las competencias; además del desarrollo de prácticas de laboratorio en las que los estudiantes pongan a prueba hipótesis planteadas por ellos mismos; el trabajo con simulaciones; la solución de ejercicios de lápiz y papel; la comparación de videos con ideas científicas contra los que presentan ideas pseudocientíficas como medio para el procesamiento de la información; ofrecen una alternativa que puede lograr mejores resultados en comparación con el método de transmisión/recepción.

En consecuencia, surgen las siguientes preguntas: ¿cuál es el impacto del uso de dichas estrategias en el aprendizaje de conceptos de mecánica en los alumnos de primer semestre del Bachillerato General por Competencias (BGC) y de segundo ciclo del Bachillerato Tecnológico en Cerámica (BTC)? ¿Cómo incide este esquema de trabajo en las ideas de los mismos estudiantes hacia el estudio de la física?

Características de los grupos que participan en el estudio

El estudio fue realizado en la Escuela Preparatoria de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. El plantel se ubica en la cabecera municipal de Tonalá en el estado de Jalisco, México. El nivel socioeconómico de los estudiantes es medio-bajo. El plantel cuenta con cinco laboratorios de cómputo equipados con un promedio de 24 computadoras cada uno, todos con acceso a internet. Aunado a esto, la biblioteca cuenta con material bibliográfico suficiente para la consulta de los temas relacionados con el concepto de física abordado. En ese mismo espacio se cuenta con seis computadoras también con acceso a internet. Las prácticas son realizadas en los dos laboratorios de ciencias con que cuenta la escuela. Los materiales

necesarios para la realización de las mismas están disponibles en la escuela. Dichos laboratorios no son exclusivos para la física. Los grupos de física están formados por un promedio entre los 40 y 50 estudiantes de comunidades urbanas cerca del plantel.

Las actividades de aprendizaje giran en torno al desarrollo de la competencia genérica del MCC:

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributos

5.1 Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
5.2 Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
5.3 Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
5.4 Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
5.5 Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas (SEP, 2008a: 3, SEMS., 2015: 10).

Y de las competencias disciplinares básicas del campo Ciencias experimentales:

Ciencias experimentales

Básicas

3.- Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.
4.- Obtiene, registra y sistematiza la información para responder a la pregunta de carácter científico, consultando fuentes relevantes y realizando experimentos pertinentes.
5. Contrasta los resultados obtenidos en una investigación o experimento con hipótesis previas y comunica sus conclusiones.
6.- Valora las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos naturales a partir de evidencias científicas.
10. Relaciona las expresiones simbólicas de un fenómeno de la naturaleza y los rasgos observables a simple vista o mediante instrumentos o modelos científicos.

Extendidas

5. Aplica la metodología apropiada en la realización de proyectos interdisciplinarios atendiendo problemas relacionados con las ciencias experimentales.

6. Utiliza herramientas y equipos especializados en la búsqueda, selección, análisis y síntesis para la divulgación de la información científica que contribuya a su formación académica.
7. Diseña prototipos o modelos para resolver problemas, satisfacer necesidades o demostrar principios científicos, hechos o fenómenos relacionados con las ciencias experimentales (SEP, 2008b: 2, SEMS., 2015: 10).

Los estudiantes fueron enterados de su función en la investigación y que los resultados de las pruebas no afectarían directamente a su calificación. Sin embargo, las actividades formaban parte de los criterios de evaluación definidos por la academia.

Consideraciones metodológicas e instrumentos utilizados

La investigación se centró en buscar la ganancia en cuanto a aprendizaje de conceptos de física se refiere, por lo que se trata de una investigación cuantitativa con un muestreo intencional debido a que los grupos objetivo son formados mediante mecanismos de ingreso fuera del control de los autores. Con dicha finalidad, los instrumentos fueron aplicados, antes y posterior a la instrucción, al total de grupos de *Física I d*el BGC y *Mecánica de materiales cerámicos* del BTC. Los resultados fueron comparados con los considerados como de baja ganancia, en el caso del aprendizaje de conceptos. Las respuestas de los *expertos* relacionadas con las actitudes hacia el estudio de la física fueron comparadas con las dadas por los estudiantes, en la Escuela Preparatoria de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. Cada grupo se forma por un promedio entre 40 y 50 estudiantes, todos ellos con edades que varían entre los 15 y 17 años. Lo anterior durante el período comprendido entre el 16 de marzo y el 30 de junio de 2015.

Para la recolección de datos fueron aplicados los test Force Concept Inventory (FCI), versión en español, que consta de 30 ítems con cinco opciones de respuesta; para los cursos de *Mecánica de materiales cerámicos* y *Física I*, y una versión traducida del *Maryland Physics Expectations Survey (MPEX),* que consta de 34 ítems cuyas respuestas utilizan una escala Likert, con la finalidad de conocer las ideas de los estudiantes hacia el aprendizaje de la física. Como se menciona en párrafos anteriores, esto fue realizado en dos momentos, un pre-test previo a la instrucción para obtener información acerca de las preconcepciones que tienen los alumnos y un post-test al final de la misma como parte de la planeación del curso.

Los test se aplicaron en línea durante el horario asignado para cada grupo, por lo que no fue necesario interrumpir las actividades programadas ni citar a los estudiantes para realizar la actividad extra. Para el análisis de los datos, se tomaron en cuenta sólo aquellos alumnos que completaron ambos test en ambos momentos (pre y post-test) por lo que, de los 450 alumnos

registrados en los grupos antes mencionados, 260 completaron el MPEX y 245 el FCI.

Para el análisis de los datos se utilizaron el factor de Hake y el factor de concentración. En el caso del análisis de los datos referentes a las ideas hacia el aprendizaje de la física, el instrumento señalado propone una tabla de evaluación en la que se comparan las respuestas dadas por los alumnos contra las proporcionadas por expertos en el tema.

El análisis de los datos obtenidos con la aplicación del MPEX da idea de las creencias personales acerca del estudio de la física (Madsen, McKagan y Sayre, 2015). Ello, a partir de la comparación de las respuestas dadas, contra las proporcionadas por expertos en el tema. Las respuestas acordes con las dadas por los expertos son llamadas *respuestas favorables*. Así, la diferencia en el porcentaje de respuestas favorables (*post-pre)* nos dirá el avance que los estudiantes tienen en cuanto a la actitud hacia la física. El cuestionario pregunta a los estudiantes acerca de cómo aprenden física, cómo se relaciona esta con su vida cotidiana y acerca de su curso de física.

El factor de Hake considera el porcentaje de respuestas correctas en el pre (S_i) y en el post-test (S_f), cuyo cálculo se hace por medio de la fórmula (Benegas y Zavala, 2013, Caballero y cols., 2012):

$$G=\frac{(S_f-S_i)}{(100-S_i)}$$

El valor obtenido sirve para conocer el nivel de la ganancia en el aprendizaje de conceptos, según la propuesta original (Hake, 1998) los niveles de ganancia se pueden clasificar en tres categorías, llamadas zonas de ganancia:

Baja, con $0 \leq G \leq 0.3$
Media, con $0.3 < G \leq 0.7$
Alta, con $G > 0.7$

Con base en ella, cualquier ganancia es indicativo de un panorama alentador en cuanto a aprendizaje de conceptos de Física y qué tan eficaz es la metodología de enseñanza empleada (Ramírez y Santana, 2014).

El factor de concentración (C) ayuda a identificar la preferencia por una o varias opciones de respuesta. Tiene un valor entre cero y uno, su uso junto con la fracción de aciertos hechos por los alumnos o *score* (s) en una pregunta determinada ofrece información sobre cómo evoluciona la comprensión de conceptos. El análisis de concentración toma como base los valores de la fracción de aciertos y del factor de concentración, clasificados como bajo (L), medio (M) y alto (H) (Bao y Redish, 2001: 47); dichas clasificaciones se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1: Codificación del factor de concentración.

Score (S)	Nivel	Concentración (C)	Nivel
0 - 0.4	L	0 - 0.2	L
0.4 - 0.7	M	0.2 - 0.5	M
0.7 - 1.0	H	0.5 - 1.0	H

Fuente: Bao y Redish, 2001.

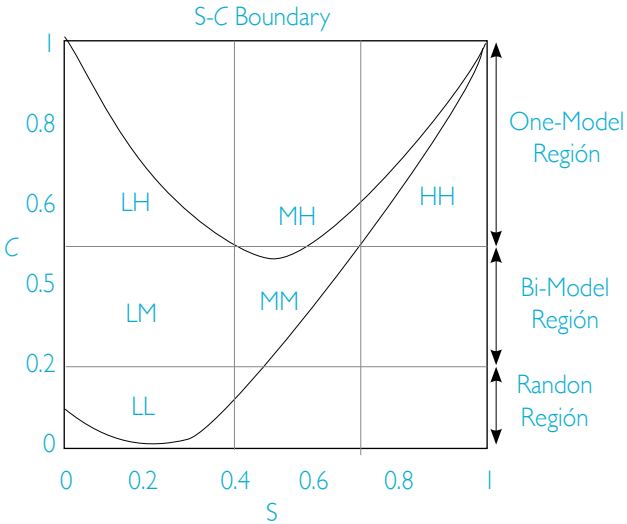
Las distintas combinaciones entre *score* y *concentración* dan como resultado una clasificación de patrones de respuesta con base a los cuáles puede identificarse si hay preferencia por uno, dos o ningún modelo (ver Tabla 2).

Tabla 2: Codificación patrones de respuesta.

Modelos	Patrones SC	Implicaciones
Uno	HH	Un modelo correcto
	LH	Un modelo dominante incorrecto
Dos	LM	Dos posibles modelos incorrectos
	MM	Dos modelos populares
Ninguno	LL	Cercano a una situación aleatoria

Fuente: Bao y Redish, 2001.

Figura 1: Regiones del gráfico S-C.



Fuente: Bao y Redish, 2001.

El gráfico *S-C* muestra la distribución de las respuestas, donde se considera a la concentración como variable dependiente. La Figura 1 presenta la distribución de las regiones dentro de los límites marcados por la gráfica.

Los datos fueron organizados y analizados con la ayuda de *software* Excel.

Principales hallazgos

A partir de la aplicación del MPEX se obtuvieron, por grupo, los datos presentados en la Tabla 3:

Tabla 3: Resultados, por grupo, de la aplicación del MPEX. El número de asteriscos marca los grupos con un mismo docente.

Grupo	Pre-test %	Post-test %	Diferencia %
1°A Matutino*	38	38	0
1°A Vespertino**	39	35	-4
1°B Matutino**	32	35	3
1°B Vespertino	37	35	-2
1°C Matutino***	35	36	1
1°C Vespertino**	30	36	6
1°D Matutino***	37	42	5
1°D Vespertino***	37	34	-3
1°E Matutino	No hay datos		
1°E Vespertino	39	39	0
MMC (2° BTC Vesp)*	30	36	6
Promedios	35.4	36.6	1.2

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior muestra las diferencias obtenidas por grupo entre el pre y el post test. Son notorios los valores negativos en los grupos A, B y D vespertinos con -4%, -2% y -3% respectivamente. Por su parte, los grupos con mayor diferencia son C vespertino, D matutino y 2° btc vespertino con 6%, 5% y 6% respectivamente. Resalta también que grupos de mayor diferencia y menor diferencia comparten docente, como es el caso del 1°A matutino con el 2° btc vespertino y el 1°A Vespertino con el 1°C vespertino. En este último, incluso se tiene la diferencia más baja (-4%) y la más alta (6%) respectivamente. El 1°E matutino no estaba disponible cuando se aplicaron los post-test.

La Tabla 4 muestra los datos obtenidos de la aplicación del FCI en el pre, el post-test y las codificaciones respectivas.

Con base en la tabla anterior se tiene que la mayoría de respuestas presentan un patrón LL, excepto por los ítems 4, 12, 13, 14 en el pre-test y 13 y 14 en el post-test. Donde, como se mencionó anteriormente, LL y ML corresponde con una situación aleatoria en las respuestas, por su parte LM indica la posibilidad de tener dos modelos incorrectos. Para ilustrar dicha situación, se realizó un gráfico S-C (ver Figura 2).

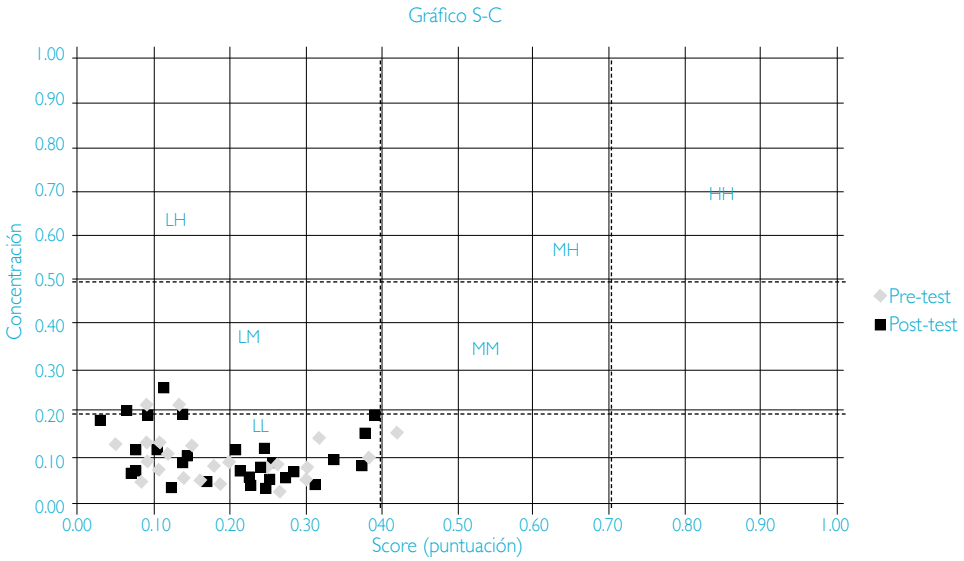
Con los datos obtenidos de la aplicación del pre-test y el post-test se procedió al cálculo del factor de Hake. Cuyo valor cae en la zona baja con consideraciones a partir de los hallazgos y algunos estudios similares

Tabla 4: Comparación Puntuación (S)-Concentración (C) en el Pre y Post-test. Los colores de las cifras en rojo, negro corresponden con los niveles bajo, medio respectivamente.

Pre-test				Post-Test			
Ítem			Patrón	Ítem			Patrón
1	0.38	0.10	LL	1	0.38	0.08	LL
2	0.29	0.07	LL	2	0.22	0.07	LL
3	0.18	0.08	LL	3	0.21	0.12	LL
4	0.13	0.22	LM	4	0.14	0.20	LL
5	0.20	0.09	LL	5	0.24	0.13	LL
6	0.32	0.15	LL	6	0.39	0.20	LL
7	0.31	0.04	LL	7	0.31	0.04	LL
8	0.30	0.05	LL	8	0.25	0.03	LL
9	0.16	0.05	LL	9	0.17	0.05	LL
10	0.11	0.07	LL	10	0.12	0.03	LL
11	0.15	0.13	LL	11	0.09	0.20	LL
12	0.42	0.16	ML	12	0.38	0.16	LL
13	0.07	0.20	LM	13	0.07	0.21	LM
14	0.09	0.22	LM	14	0.11	0.26	LM
15	0.12	0.11	LL	15	0.14	0.10	LL
16	0.30	0.08	LL	16	0.34	0.10	LL
17	0.14	0.06	LL	17	0.23	0.06	LL
18	0.22	0.05	LL	18	0.24	0.08	LL
19	0.11	0.13	LL	19	0.08	0.12	LL
20	0.11	0.12	LL	20	0.14	0.09	LL
21	0.05	0.13	LL	21	0.08	0.07	LL
22	0.27	0.03	LL	22	0.29	0.07	LL
23	0.19	0.04	LL	23	0.23	0.04	LL
24	0.27	0.03	LL	24	0.22	0.06	LL
25	0.22	0.04	LL	25	0.25	0.05	LL
26	0.08	0.05	LL	26	0.07	0.07	LL
27	0.27	0.09	LL	27	0.26	0.09	LL
28	0.09	0.10	LL	28	0.03	0.19	LL
29	0.09	0.13	LL	29	0.11	0.12	LL
30	0.25	0.08	LL	30	0.27	0.05	LL

Fuente: Elaboración propia

Figura 2: Gráfico S-C para el pre y el post-test.



Fuente: Elaboración propia

Las diferencias en el porcentaje de respuestas favorables en el MPEX indican que la instrucción, en apariencia, tuvo poca influencia sobre las actitudes de los estudiantes hacia la física. Es digno mencionar que las diferencias son consistentes con los resultados presentados por Saltzman, Price y Rogers (2016), alrededor de 3% en varios casos. Aunque los resultados en el pre-test son considerablemente mayores en el caso del estudio antes mencionado, 65 % en el pre y 68% en el post-test, por ejemplo (p. 3). Sin embargo, el que en grupos con un mismo docente haya diferencias bajas y altas es indicio de que los estudiantes tienen gran responsabilidad en el resultado.

Existe la posibilidad de que los estudiantes no le hayan dado importancia a responder los cuestionarios, aunque forma parte de la planeación del curso. El comentario anterior se ve reforzado al analizar el gráfico S-C. Los patrones en la zona *LL* indican aleatoriedad en la elección de opciones de respuesta. Lo que abre dos posibilidades: 1. El desconocimiento los obliga a elegir al azar, por lo que no se observa ninguna tendencia en las respuestas; 2. No le dieron importancia a la actividad, por lo que responden al azar. Esta situación influye directamente en la baja ganancia calculada con el factor de Hake. Estudios similares, por ejemplo, Ding (2014) y Bao y cols. (2009) reportan ganancias en la zona media (p. 3) a nivel licenciatura para

escuelas en Estados Unidos, la diferencia puede radicar en los diferentes contextos.

Conclusiones y recomendaciones

Con base en lo expuesto se observa lo siguiente:

- Hay cambios positivos en cuanto a las actitudes hacia la física se refiere. Sin embargo, será necesario buscar las razones por las que, en promedio, estos cambios fueron bajos.
- La ganancia en el aprendizaje del concepto de fuerza es baja, aunque los resultados dan indicios de que los estudiantes dieron poca importancia a la actividad a pesar de formar parte de la planeación del curso.
- La situación anterior lleva a concluir que no hay evidencia que indique claramente la efectividad del esquema de evaluación. Sólo hay indicios que lo sugieren. Sin embargo, se cubre el propósito del estudio.

A partir de las conclusiones se tienen las recomendaciones siguientes:

- Aplicación de entrevistas para conocer la motivación de los estudiantes, pues, aunque la actividad formaba parte del encuadre no demostraron el interés suficiente.
- Comparación de estos resultados con los que se obtengan con los grupos de calendarios posteriores, de forma que se obtenga mayor información que apunte a la causa de la baja ganancia y la disparidad en el porcentaje de respuestas favorables.
- Aplicación constante de estos instrumentos de tal forma que se permita monitorear el avance o retroceso del aprendizaje.
- Aplicación de esta metodología en otras Unidades de Aprendizaje Curricular.

Referencias

Bao, L., Cai, T., Koenig, K., Fang, K., Han, J., Wang, J., Liu, Q… Wu, N. (2009). *Learning and Scientific Reasoning*. Science Magazine. Science. 5914(323): 586-587. [En línea]. Recuperado de: http://science.sciencemag.org/content/323/5914/586.full. Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2017.

Bao, L. y Redish, E. (2001). *Concentration analysis: A quantitative assessment of student states*. Physics Education Research. *American Journal of Physics*. 69(7): S45-S53. [En línea]. Recuperado de: http://aapt.scitation.org/doi/pdf/10.1119/1.1371253 Fecha de consulta: 12 de agosto de 2015.

Benegas, J. y Zavala, G. (2013). Evaluación del aprendizaje en Física. En I. J. Benegas, Pérez de Landazabal, M. y J. Otero (Eds.), *El Aprendizaje Activo de la Física Básica Universitaria (pp. 179-192)*. España: Andavira Editora.

Benítez, Y. y Mora, C. (2010). *Enseñanza tradicional vs aprendizaje activo para alumnos de ingeniería*. *Revista Cubana de Física*. 27(2a): 175-179.

Caballero, M., Greco, E., Murray, E., Bujak, K., Jackson, M., Catambrone, R., Kohlmyer, M. y Schatz, M. (2012). *Comparing large lecture mechanics curricula using the Force Concept Inventory: A five Thou-*

sand student study. American Journal of Physics. 80(7): 638-644. [en línea] Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1119/1.3703517 Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2017

Castellanos, A., Verduzco, A., Moreno, M., Padilla, R. y Pérez, S. (2007). *Modelo educativo siglo 21.* México: Universidad de Guadalajara. Pp. 1-177. [En línea]. Recuperado de: http://www.udg.mx/sites/default/files/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf Fecha de consulta: 24 de agosto de 2016.

Ding, L. (2014). *Verification of causal influences of reasoning skills and epistemology on physics conceptual learning.* Physical Review Special Topics: Physics Education Research. 10(2): 1-5. [en línea]. Recuperado de: https://journals.aps.org/prper/pdf/10.1103/PhysRevSTPER.10.023101 Consultado el 13 de septiembre de 2017

Hake, R. (1998). *Interactive-engagement versus traditional methods: A sixth-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses*. [En línea]. Recuperado de: http://www.physics.indiana.edu/~sdi/ajpv3i.pdf Fecha de consulta: 23 de octubre de 2012.

Madsen, A.; McKagan, S. y Sayre, E. (2015). *How physics instruction impacts students' beliefs about learning physics: A meta-analysis of 24 studies.* Physical Review Special Topics: Physics Education Research. 11(1).

Meza, A. y Zamorano, N. (2007). *El desafío de innovar en la enseñanza de la física: Ejemplo de una implementación exitosa*. Chile: XXI Congreso Chileno de Educación en Ingeniería. [En línea]. Recuperado de: http://www.ici.ubiobio.cl/ccei2007/papers/116.pdf Fecha de consulta: 24 de octubre de 2012.

Ramírez, M. y Santana, J. (2014). *El aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje de conceptos de calor y temperatura mediante aplicaciones en cerámica.* Innovación Educativa. 66(14): 65-90.

Saltzman, J., Price, M. y Rogers, M. (2016). *Initial study of neutral post-instruction responses on the Maryland Expectations Survey*. Physical Review Physics Education Research. 12(1).

SEMS, Sistema de Educación Media Superior (UDEG). (2015). *Programa de la Unidad de Aprendizaje de: Física I.* [En línea]. Recuperado de: http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/naturales_y_salud_con_anexo_v03.pdf. Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2015.

SEP, Secretaria de Educación Pública. (2008a). *Acuerdo 444 RIEMS.* México: Diario Oficial de la Federación. [En línea]. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf. Fecha de consulta: 15 de marzo de 2015.

SEP, Secretaria de Educación Pública. (2008b). *Acuerdo 486 RIEMS.* México: Diario Oficial de la Federación. [En línea]. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5089062&fecha=30/04/2009. Fecha de consulta: 15 de marzo de 2015.

SEMS, Sistema de Educación Media Superior (2009). *Documento base del Bachillerato General por Competencias del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara, SEMS. [En línea]. Recuperado de: http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/BGC-UDG_Documento_base_evaluado_COPEEMS.pdf . Fecha de consulta: 15 de marzo de 2015.

Sobre los autores

José Luis Santana Fajardo. Maestro en Ciencias en Física Educativa por el Instituto Politécnico Nacional y Licenciado en Matemáticas por la Universidad de Guadalajara. Profesor Docente Asociado C adscrito a la Preparatoria de Tonalá en la misma institución. Docente en el Bachillerato Tecnológico en Cerámica. Principal línea de investigación: Desarrollo y evaluación de competencias en Física.

Martín Ruiz Ruiz. Licenciado en Física por la Universidad de Guadalajara. Diplomado en Competencias Docentes para la Educación Media Superior por la ANUIES-UDEG. Profesor de medio tiempo Titular A y Técnico Académico Titular A de medio tiempo adscrito a la Preparatoria de

Tonalá de la Universidad de Guadalajara. Docente del curso Física II en el Bachillerato General por Competencias.

Ramón Reynaga Vázquez. Pasante de Licenciatura en Física, Diplomado en Competencias Docentes para la Educación Media Superior por la anuies-udg. Técnico Académico Asociado "A" adscrito a la Escuela Preparatoria de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. Docente de cursos de Física I y Física II del Bachillerato General por competencias.

Laura Vanessa Stringel Fajardo. Maestra en Educación, Licenciada en Nutrición, Certificada en Competencias Docentes para la Educación Media Superior, Profesor de asignatura "B", académico adscrito a la Preparatoria de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. Docente de cursos de Lengua Extranjera, así como de Ciencias Naturales.

Mario Umberto Ramírez Ríos. Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica por la Universidad de Guadalajara. Profesor de Asignatura B adscrito a la Preparatoria 2 de la misma. Docente a cargo de los cursos Matemática y Vida Cotidiana II, Matemática y Ciencia I, Matemática y Ciencia II y Física II en el Bachillerato General por Competencias.

Torres Vázquez Brenda Atziri. Estudiantes, egresadas del Bachillerato Tecnológico en Cerámica.

Cervantes Portillo Remedios Adriana. Estudiantes, egresadas del Bachillerato Tecnológico en Cerámica.

Retos y perspectivas de las tecnologías de la información y la comunicación en el Bachillerato General por Competencias

Juan Manuel Ortega Partida
Yesica Cecilia Núñez Berber
Margarito Santana Neri
Ramón Sergio Trigueros Díaz
Rosa Elena Ponce Vázquez
José Luis Rojas Cisneros
Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos
Laura Saucedo Romero

Introducción

Las reformas educativas implementadas en el nivel medio superior en México, durante la última década, han implicado la modificación de los programas educativos y los procesos de formación a partir del enfoque por competencias y el aprendizaje significativo. Estudiar este campo implica la comprensión y orientación de dicho proceso en el entorno económico-social de lo que se conoce como Sociedad de la Información y el Conocimiento (*sic*)[1].

El cambio se presume en el modelo de enseñanza y aprendizaje. Entonces se presenta la necesidad de instrumentación e innovación del aprendizaje al incorporar los avances tecnológicos. El bachillerato general por competencias (BGC) implementado en el nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara (UDEG), a partir del calendario 2008 B, impulsa prácticas educativas en las cuales las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son factores fundamentales de un proceso de formación pertinente y de calidad.

La presente investigación se desarrolla en las Escuelas Preparatorias 7, 10 y 20, pertenecientes al Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la UDEG, durante los calendarios 2015 A y 2015 B (mayo a noviembre de 2015), a partir de tres aspectos: las condiciones de infraestructura y equi-

1 Es importante señalar que por sic se entiende al proceso de construcción de un nuevo paradigma social articulado en torno a la comunicación y los procesos informativos que tienen lugar a partir de la convergencia tecnológica. Es decir, la unión en red de tres sectores que venían trabajando separadamente: telecomunicaciones, informática y radiodifusión.

pamiento, la malla curricular del BGC y la perspectiva de los profesores con respecto al uso de las TIC en sus actividades docentes.

Se desarrolla un estudio descriptivo bajo una metodología cuantitativa, mediante la cual permita conocer los retos y las perspectivas en el uso y manejo de las TIC para promover aprendizajes y conocimientos directamente relacionados con la participación de los estudiantes. Esto implica una revisión del modelo académico fincado en el estudiante y la significación de aprendizajes, así como la recuperación de las metodologías propuestas en los programas de las unidades de aprendizaje (UA) que comprenden el BGC, afines al modelo constructivista, relativas a la resolución de problemas y aprendizaje basado en proyectos.

En conclusión, es un proyecto que permite un ángulo de lectura para la toma de decisiones en materia de infraestructura, equipamiento e impulso de políticas de formación de profesores, así como orientaciones para la revisión y/o actualización de los programas de las UA, donde la web 2.0 y las plataformas *groupware* ofrezcan la posibilidad de crear redes académicas, web 3.0.

Retos de las TIC en la escuela

Los servicios educativos que se ofrecen en las dependencias del SEMS, aseguran según la misión y visión, que se encuentran comprometidas con ofrecer una formación integral de calidad, procurando acciones de promoción, conservación y difusión de la cultura. Se resalta entonces que se cuenta con espacios y condiciones acordes con las necesidades del mundo actual, con ambientes de aprendizaje adecuados en el marco de una relación respetuosa, solidaria, tolerante, justa y con espíritu de servicio, considerando la libertad de acción como visión de su proceder.

En atención al entorno y condiciones actuales, las dependencias de este sistema conciben la sociedad en permanente modernización. El reto de la formación con calidad obliga a reconocer la planeación como estratégica y en este sentido se procuran ejes estratégicos relativos a la mejora continua en los procesos de formación docente y de incorporación de los avances tecnológicos a la actividad docente. Por consiguiente se subraya la existencia de equipo y mobiliario adecuado y del fortalecimiento del trabajo colegiado y la permanente actualización de los programas de estudio en atención a los procesos de investigación educativa.

Gómez-López y Cano (2011) señalaron que la falta de implementación de las TIC resulta un problema, pues la educación se encuentra en un estadio de constante cambio, de innovación, se está redefiniendo en todos los niveles ya que busca la transformación y sobre todo, adecuación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje de hoy está centrado en el estudiante, ahora él es el protagonista de su propio proceso, lo cual le brinda la capacidad de reflexión. Mencionan que las barreras institucionales deben ser consideradas como de primer orden, pues no es una tarea sencilla la implementación de las TIC sin una política o un reglamento que permita el tránsito de recursos tecnológicos.

Los autores sugieren que el proceso se hace más complejo con la constante evolución y cambios institucionales universitarios, pues esto implica que algunas barreras desaparezcan y otras se generen, tal es el ejemplo de la falta de Internet de alta velocidad. Es necesario hacer hincapié en que el conocimiento básico de las tecnologías no es suficiente, pues el desarrollo de las competencias en las TIC potencia el pensamiento crítico, la iniciativa o el aprendizaje colaborativo. Sin embargo, si esto no funciona de manera eficaz, realizar las actividades anteriormente mencionadas puede resultar frustrante.

Indagar acerca de cómo se han incorporado las TIC a la educación, en particular a los estudios de bachillerato en la UDEG, invita a pensar en la forma de cómo se han instalado en el ámbito de las escuelas muchas de las herramientas que se presentan en el diario vivir, tales como el Internet, dispositivos móviles, redes sociales, plataformas educativas, etc. Recursos y herramientas que se presentan como aplicaciones digitales y que son explotadas por la mayoría de las personas que hacemos o formamos parte de las instituciones de educación superior.

El uso social de las tecnologías avanza con mayor rapidez en la vida cotidiana, que en los procesos de actualización docente y de innovación curricular que se ofrecen por las instituciones educativas, a pesar de que se presuma contar con programas educativos y enfoques en el desarrollo de competencias centradas en el uso de tecnologías y recursos para el aprendizaje significativo. En la actualidad el uso de las TIC genera una gran expectativa, pues la inclusión de éstas en la actividad académica es un sinónimo de calidad e innovación educativa, lo cual no se ve reflejado en la realidad de las escuelas (Cabero, *et al.* (2010).

Para Cabero, *et al.* (2010) la falta de implementación de las TIC, entre otras cosas, se debe a la ausencia de capacitación que los docentes universitarios reciben para utilizar, implementar y fomentar su uso dentro del aula. Esto se puede deber a motivos a nivel personal con respecto a la utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro motivo que afecta, es el tipo de clases que se imparten, pues no es lo mismo utilizar tecnologías para redacción que para ciencias exactas. Incluso, los profesores pueden tener una percepción negativa al hablar del equipo de cómputo en su preparatoria, ya que la conectividad puede ser lenta o tener fallas en la red, lo que puede producir un atraso en la clase.

Ahora, navegar por la web y contar con excelentes equipos de cómputo es imprescindible para el ambiente universitario.

Una razón más que complica la implementación de las tecnologías es que el docente considera que el software dentro de las instituciones educativas es insuficiente, además de que perciben como baja su formación en las TIC. Por lo que se sugiere que el conocimiento a los profesores acerca de las TIC debe transmitirse mediante los componentes: disciplinar, pedagógico y tecnológico. Todo ello con metodologías de aprendizaje autónomo, pues el manejo de las TIC es básico para tener una relación armoniosa con los estudiantes de hoy.

Es por esta razón que se presenta la necesidad de conocer las políticas, los programas, las estrategias, modos y usos de incorporación de las TIC por parte de las escuelas preparatorias del SEMS - UDEG. El estudio que se presenta es el estudio de caso de las Escuelas Preparatorias 7, 10 y 20.

En el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara 2014 - 2030, se habla de desarrollar un enfoque que permita al alumno aprender a lo largo de la vida, aprender a aprender, un enfoque fincado en cuatro pilares: conocer, hacer, ser y vivir juntos.

Se trata de una exigencia que obliga a la incorporación de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, diferentes contenidos, tecnologías en el proceso de formación, de hacer de las escuelas un espacio interesante para que los jóvenes estudien en ellas. Se afirma entonces que "En este contexto, el desarrollo de competencias en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación resulta esencial, ya que es factor básico para el desarrollo de cualquier ciudadano en la sociedad del conocimiento" (PDSEMS 2014-2030: 14).

Investigar la situación que se presenta sobre el uso de las TIC hacia su utilización formativa de parte del docente, cuyo uso las traduce en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) (Lozano, 2011), es nodal para comprender los retos y estrategias que se presentan para asegurar la calidad de los servicios educativos y el desarrollo de aprendizajes en las Escuelas Preparatorias 7, 10 y 20.

Por otro lado, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), puesta en marcha en 2008, se presenta como la respuesta del Gobierno Federal para asegurar la calidad, cobertura y pertinencia de los servicios educativos del nivel medio superior en el país. Se propone entonces el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en el marco de la diversidad, mediante la publicación del Acuerdo Secretarial 442 en 2008. La RIEMS contempla cuatro ejes: i) marco curricular común (MCC) con base en competencias; ii) definición y regulación de las modalidades de la oferta; iii) mecanismos de gestión y iv) certificación complementaria del SNB.

El SEMS - UDEG se inscribe en este marco de discusión y considera adecuado alinear su propuesta del BGC en razón de la estrategia del MCC. La incorporación por su parte ha implicado que este servicio educativo sería homologado para todo el país. Se asume entonces, trabajar en competencias como orientación teórico pedagógica que estructura y enriquece los planes de estudio existentes y adapta los objetivos de la diversidad de estudios que se ofrecen en este nivel educativo, no buscando reemplazarlos, sino completarlos y enriquecerlos a partir de estándares que se comparten.

El MCC define que en el perfil de egreso se sustenta la articulación continua de las competencias genéricas y disciplinares que todo egresado del bachillerato deberá haber alcanzado al concluir sus estudios de nivel medio superior.

Las competencias genéricas que se establecen en el MCC, de conformidad con el Acuerdo Secretarial 444 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), son entonces asumidas como el perfil de egreso del BGC de la UDEG, en tanto que las competencias disciplinares básicas son asociadas o relativas a un campo disciplinar específico y presentadas a los estudiantes como parte del entorno e intervención formativa integral de su comunidad.

En lo relativo a la gestión de la información, dicho perfil señala que el alumno será capaz de entender y utilizar competentemente las TIC para clasificar y organizar información; manipular datos matemáticos; organizar y presentar ideas; generar procesos, modelos y simulaciones; identificar y resolver problemas y fortalecer su pensamiento crítico asumiendo conscientemente las implicaciones sociales del avance tecnológico.

El SNB busca formar y actualizar a la planta docente mediante el Acuerdo Secretarial 447 que establece las competencias docentes para quienes impartan educación media superior (EMS) en la modalidad escolariza. La RIEMS con su nuevo enfoque formativo procura que la práctica curricular se encuentre alineada con estrategias centradas en el aprendizaje. Asimismo, aplicar estándares mínimos de equipamiento; compartir programas comunes de orientación educativa y de atención a las necesidades de los alumnos; profesionalizar al docente y al directivo en la gestión de la calidad y facilitar el tránsito o movilidad entre estudiantes dentro de estos subsistemas.

La consolidación del SNB en un hecho, los planteles inscritos de conformidad con la evaluación y certificación, dejan en claro la necesidad de construir indicadores que den cuenta de la calidad de los servicios que prestan. Una vez que dicho esquema se encuentra proyectado en el PDSEMS 2014-2030, el reto de la innovación se garantiza, motivo por el cual se hace necesario indagar cuál es la situación (retos y perspectivas) que al interior de las dependencias del SEMS se presenta con respecto del equipamiento, la profesionalización de la docencia, el desarrollo de aprendizajes y la gestión del servicio educativo.

Las Preparatorias estudiadas (7, 10 y 20) se encuentran inscritas en el SNB o en proceso de ingresar a éste y, por tanto, les es común la revisión de sus programas educativos, del ambiente de aprendizaje, el estado actual que guarda la infraestructura, el uso de recursos didácticos, bibliográficos y tecnológicos para el aprendizaje y el conocimiento, así como todos los elementos que potencian el desarrollo de competencias.

Estudiar este campo de la realidad educativa del SEMS permitirá asegurar un óptimo aprovechamiento de los recursos existentes y determinar el escenario deseable de incorporación de estas tecnologías para el aseguramiento de la calidad de la oferta educativa en este nivel de formación.

Las Preparatorias en este marco buscan pugnar por el impulso de mejorar los servicios educativos que ofrecen para elevar la calidad del aprendizaje universitario, promoviendo la investigación educativa, la actualización disciplinar y metodológica de sus UA y compartiendo las experiencias siempre de vanguardia que le han caracterizado desde su apertura, hasta nuestros días.

El aprendizaje en la era de las TIC

En los últimos 20 años se ha presentado un continuo desarrollo de la ciencia y la tecnología, siendo las TIC uno de los más significativos, constituido por un sistema de redes de accesibilidad a la información, así como el desarrollo del software y equipos de última generación a efecto de compartir información.

El conocimiento se deprecia rápidamente conforme nuevo conocimiento es generado. La capacidad de conectar, recombinar y recrear, son las señas de identidad del conocimiento. En las redes creadas por los individuos (sociales y tecnológicas) el conocimiento se encuentra distribuido a través de conexiones entre individuos, comunidades y máquinas (Siemens, 2008, 2009).

El aprendizaje entendido como conocimiento es un proceso que se gesta fuera del individuo, ya sea en una organización e incluso dentro de una base de datos. Éste se enfoca a través de la conexión de la información; el aprendizaje es la red. La capacidad de saber más es mayor que lo que actualmente se conoce, el conocimiento personal se compone de una red, misma que alimenta instituciones y organizaciones y éstas a su vez retroalimentan la red a través de nuevo aprendizaje, lo cual permite estar actualizados a través de las conexiones que se han creado. El conocimiento actualizado es la finalidad de todas las actividades de aprendizaje conectivistas en las cuales el individuo es el punto de partida (Siemens, 2008, 2009).

El conectivismo se presenta por Siemens (2004) como una interpretación de algunos procesos que se producen en la SIC, relacionados con la edu-

cación y le atribuye un significado, así como una proyección a los cambios en la práctica educativa y su organización.

El conectivismo está orientado por la comprensión de que las decisiones se basan en principios que cambian rápidamente, ya que continuamente se está adquiriendo nueva información y es de suma importancia desarrollar la habilidad para distinguir entre la información importante y la que no lo es, así como la capacidad de reconocer el momento en que la nueva información altere el entorno de decisiones pasadas. Los principios del conectivismo son:

- El aprendizaje, así como el conocimiento van a depender de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje se da como un proceso a través de la conexión de fuentes de información.
- El aprendizaje se puede encontrar en dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más, es mayor que aquéllo que se sabe en un momento determinado.
- Es necesario alimentar y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo.
- Es clave la habilidad para ver conexión entre áreas, ideas y conceptos.
- Todas las actividades conectivistas de aprendizaje tienen como principal intención la actualización.
- La toma de decisiones es un proceso de aprendizaje. El hecho de decidir qué aprender y lo que significa la información obtenida en un momento determinado se da en una realidad cambiante. Es decir, una decisión correcta hoy puede resultar equivocada mañana, como consecuencia de las alteraciones en el entorno informativo que se tenía al momento de tomar la decisión.

Para Siemens (2004) los estudiantes a lo largo de su vida transitarán por una diversidad de campos y muchos de ellos sin relación alguna. La educación ya no comprende la mayor parte de nuestro aprendizaje, ahora el aprendizaje se produce de diversas maneras a través de redes personales, así como en la realización de tareas relacionadas con nuestro trabajo y será un proceso que dure toda la vida.

Las herramientas tecnológicas definen y moldean nuestro pensamiento. La tendencia ahora es el saber cómo hacer las cosas (método) y el saber qué cosas (contenidos), de modo que se complementen con el saber dónde buscar el conocimiento relevante para los objetivos de aprendizaje que se busquen desarrollar. Ello a través de una adecuada utilización de la información a la que se tenga acceso una vez que fue seleccionada, comprendida y discriminada.

Las ideas centrales del conectivismo son: los aprendizajes son conocimientos (contenidos) que son útiles en distintos contextos y los cuales pueden estar almacenados en diversos dispositivos y, el sujeto debe tener una serie de competencias y habilidades para saber utilizar esa información. (Siemens, 2004)

Es en ese sentido que Katz y Macklin (2007) refieren de bastantes alumnos de nivel universitario, su falta de competencia para navegar y usar la información. Dicho de otra forma, la utilización estratégica de las TIC para el aprendizaje escolar no se deriva de la destreza en su utilización como medio de comunicación en las redes sociales (Sobrino, 2011). Por lo anterior podemos señalar que es necesario dotar a los alumnos de competencias más allá de estrategias de búsqueda y recuperación: requieren la contextualización, el análisis, la visualización y la síntesis que conlleva el pensamiento complejo. (Lorenzo y Dziuban, 2006)

Es indudablemente la creciente accesibilidad de las TIC en el ámbito social, así como la importancia de su aprovechamiento en el ámbito educativo que ha impactado el método regularmente usado por el profesor para la enseñanza de los contendidos de tipo principalmente conceptual-declarativos (Pozo, 2008). Se deja atrás el estilo de docencia centrada en un libro único y donde aprender significaba repetir lo que el libro indicaba como punto central de la disciplina.

El planteamiento ahora es distinto, de lo que se trata es de apropiarse de los contenidos a partir de un objeto de intervención, una situación problemática, un estudio de caso, la resolución de problemas o, en su caso, una estrategia de mayor exigencia como sería el aprendizaje basado en proyectos, consistente en el desarrollo de un proyecto autogestivo de aprendizaje.

La educación es un bien cultural (Delors, 1996). Es un recurso clave en un mundo globalizado en donde la fuente de poder, legitimación y riqueza, la determina la capacidad de procesar la información en conocimiento aplicado. No es el futuro, es el presente, el tejido de nuestras vidas (Castells, 2001). De conformidad con lo establecido en la Cumbre Mundial sobre la sociedad de la información de Ginebra de 2003, se estable que las TIC deben considerarse como un medio y no como un fin en sí mismas, sino procurar el bienestar y el desarrollo económico y social.

En una educación pertinente y de calidad, es primordial elaborar un conocimiento que permita conseguir mayores y mejores razonamientos de calidad, haciendo uso de las herramientas tecnológicas y el perfeccionamiento de estrategias didácticas con las cuales el alumno podrá aprender más y mejor en un lapso de tiempo menor que el convencional.

Las competencias en las TIC de parte de los profesores las entenderíamos como el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias que deben poseer para utilizar dichas herramientas tecnológicas como recursos educati-

vos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Suárez, Almerich, Díaz-García y Fernández-Piqueras, 2012).

La revolución digital es un hecho (UNESCO, 2013). El reto en el ámbito del desarrollo de las TIC es muy variado y complejo e implica la profesionalización del docente para el desarrollo de competencias digitales o de la reeducación en la alfabetización informativa, el desarrollo de infraestructura, equipamiento y conectividad. La incorporación en las UA como punto nodal de las metodologías de enseñanza y el desarrollo de diseños instruccionales, la potencialidad del uso de las TIC en el proceso de evaluación de la calidad de los servicios educativos y de desarrollo y aplicación del conocimiento (Gutiérrez, 2003).

Las TIC son una herramienta que potencia la capacidad de pensar, un instrumento eficaz para acrecentar la productividad, generar conocimientos, desarrollar competencias, promover la equidad, el bien común, el crecimiento económico, disminuir la pobreza, generar una sociedad emprendedora, en fin, da sentido de realidad a la Carta de los Derechos Humanos Universales.

En ese mismo sentido Benavides (2011) plantea que la sociedad de la información se encuentra estrechamente relacionada con el desarrollo de ciberespacios, de la necesidad de conectividad y del establecimiento de la relación social en red. La sociedad de la información se transforma en sociedad de la velocidad del conocimiento y el establecimiento de relaciones sociales que significan, aplican y expanden dicha información, se habla entonces del cambio de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento y del empoderamiento y la participación.

En este contexto social, los espacios educativos también se transforman; la tecnología es un medio de comunicación e interacción social. Hoy se cuenta con espacios públicos y privados para estar en red, se diseñan actividades que potencian los encuentros sociales y de aprendizaje.

La globalización apuesta entonces al desarrollo del aprendizaje y al arribo de prácticas innovadoras a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y el aprendizaje. En este marco se habla de por qué y para qué de su incorporación crítica, una moda que nos viste a todos y que llegó para quedarse y renovarse a partir del uso de simuladores y el esquema de desarrollo de problemas, casos y proyectos de aprendizaje y participación.

El docente ante las TIC en la escuela

Almerich, Suárez, Jornet y Orellana (2011) nos hablan que en España recientemente se ha planteado un programa denominado Escuela 2.0, el cual busca que las TIC sean parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello será necesario dotar a las escuelas de infraestructura, así

como brindar a profesores la formación que les permita la adquisición de conocimientos y habilidades en las TIC. En este mismo sentido, estos autores señalan que conforme los profesores adquieran competencias en las TIC, tanto pedagógicas como tecnológicas, será la medida en que se incremente su uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado Cabero (2008) considera que los docentes en la actualidad tienen a su disposición una amplia gama de tecnologías que los obligan a desarrollar competencias que les permitan seleccionarlas y adaptarlas a las necesidades de sus estudiantes. Es decir, el profesor debe desarrollar la capacidad de trabajar en forma colaborativa y estar en la disposición de atender las necesidades educativas de su institución.

Santiago-Figueroa (2013) realizó una investigación a profesores de bachillerato en Puerto Rico y en sus conclusiones resalta el hecho de que la experiencia de los académicos al utilizar tecnologías web 2.0, en su práctica docente, la consideran satisfactoria y transformadora. Asimismo, señalan que les parecería inaceptable regresar atrás o prescindir de ellas ya que se convierten en un recurso muy importante para promover aprendizajes a pesar de los obstáculos que se presentan, como son acceso a equipo tecnológico, bloqueos de páginas, problemas en acceso a Internet, entre otros.

En ese mismo sentido, Díaz (2013) en su investigación con maestros de diferentes niveles educativos en Puerto Rico señaló que no existe relación entre el uso de las TIC y aspectos como edad, género, nivel de enseñanza y contenido entre los maestros. Pero que existe una diferencia significativa en los maestros que han recibido adiestramientos y el grado académico relacionado con el uso de las TIC, así como que la formación continua de los profesores es un factor clave para que las utilicen en las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Cabero (2008) la transformación y significación de los alcances del uso de las TIC en el ámbito educativo no dependerá de las tecnologías en sí mismas, sino de cómo se relacionen con los contenidos curriculares y los objetivos de los programas educativos. Las TIC deben percibirse desde una perspectiva sistémica, es decir, además de su componente instrumental, están en juego otros componentes humanos y no humanos.

A través de las TIC se tiene más acceso a un mayor número de información, pero también se debe saber qué hacer y saber evaluar y discriminarla para nuestro proyecto educativo. Es por ello que se hace indispensable propiciar una alfabetización tecnológica que permita saber usar, técnica, comunicativa y didácticamente las tecnologías, ya que el hecho de que la información sea capaz de llegar cuantitativamente a más personas, no significa que ese mayor acceso repercuta sobre la calidad de la misma. El poder no está en las TIC en sí mismo, sino en la aplicación que los docentes hagan de ellas para su diseño y utilización en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las TIC implican el uso de dispositivos móviles, el acceso a Internet y los recursos que ofrece la web, como blogs y wikis, el manejo de software, recursos audiovisuales, uso de redes y plataformas *groupware*. La tarea de crear ambientes y espacios de aprendizaje aptos para el desarrollo de competencias en los jóvenes estudiantes que cursan el BGC de la UDEG, demanda el desarrollo de infraestructura, de espacios dignos y equipamiento que hagan posible el uso de estas nuevas tecnologías.

Con relación a la utilización de las TIC en el ámbito educativo, encontramos que las aplicaciones Web 2.0, como por ejemplo los wikis, generan apoyo tecnológico a los alumnos que se organizan en grupos y les permiten generar las condiciones hacia la inteligencia colectiva en un ambiente de aprendizaje. Éstas son un espacio compartido en el que los estudiantes pueden desarrollar la construcción colectiva del aprendizaje, discutir temas de interés y reflexionar sobre la práctica, además del intercambio de conocimientos, se facilita la creación de un discurso secundario común.

Los sitios web de redes sociales se presentan como un foro de debate e interacción. Representan un terreno común donde los participantes comparten sus ideas, conocimientos, e historias (Gunawardena, Hermans, Sánchez, Richmond, Bohley y Tuttle 2009).

Las TIC se conciben como un medio o recurso didáctico que potencia el aprendizaje y el desarrollo de competencias. No son una panacea pedagógica que resuelve el proceso y productos de aprendizaje requeridos en una UA, sino que han facilitado el acceso a la información y/o conocimiento. Con ellas se han modificado conceptos como espacio, tiempo e identidad, se han redefinido los roles y se ha cambiado la forma en como las personas se comunican, se informan, aprenden e incluso piensan (Cueva, Pacheco, Rodríguez y Santos 2009).

Los contenidos digitales son la base del desarrollo de competencias relacionados con la capacidad de pensar. Las redes ultra rápidas y la aplicación de la nube, son retos a los servicios educativos que se ofrezcan en una escuela de calidad. Retos que se afrontan con optimismo y que se sustentan en predicciones y tendencias de futuro.

La fluidez de la información es la nota característica de nuestra sociedad que está mediada tecnológicamente. La globalización ha generado nuevas formas de ignorancia ligadas a la brecha digital y la infopobreza, lo cual genera la necesidad de alfabetización en información, en telemática y el desarrollo de pensamiento crítico (Cortés, 2006).

El poder de la información es circunstancial, la enseñanza no es la simple trasmisión de la información, la velocidad, expansión y transformación de la información en conocimientos susceptibles de explicar y usar para el estudio de caso, el desarrollo de proyectos, son la base del aprendizaje. Se aprende significativamente a partir de la resolución de problemas, se

construyen o desarrollan competencias cuando se generan conocimientos, saberes, habilidades y actitudes que marcan el ser del sujeto en formación.

El desarrollo de ambientes de aprendizaje fincados en el uso de tabletas digitales, aulas virtuales o ciber-aulas, se encuentra acompañado de una vigilancia crítica de que dichas innovaciones no se transformen en esquemas rígidos de transmisión bancaria de datos y el desarrollo de actividades sin un propósito formativo determinado. Se trata más bien de un esquema, de una práctica docente experta que resuelva problemas de administración de contenidos, de comunicación, de diseño instruccional y de arribo a productos de aprendizaje susceptibles de evaluación y ponderación, de acuerdo con rúbricas de dedicación, evidencia de aprendizaje y ponderación del desarrollo de competencias.

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) presenta una serie de encuestas sobre la medición de las TIC en educación y en la cual Kulik, Cox y Abbot (citados por la UNESCO, 2009) revelan un panorama optimista al señalar que se han logrado identificar efectos positivos en los logros escolares asociados al uso específico de las TIC. Asimismo, que dichos efectos se ven más pronunciados entre los docentes que dan a las TIC un uso específico por un periodo de tiempo prolongado.

Siguiendo esta misma tónica, estudios realizados y presentados por Light, Manso y Rodríguez (2010) mediante una serie de encuestas realizadas en diversos países como Argentina, Chile, Costa Rica y México, sobre la utilización de las TIC de parte de los docentes, señalan que la mayor parte de los profesores encuestados disponen de acceso a las TIC y, de éstas utilizan las computadoras o laptops con sus alumnos, pero por otro lado utilizan en menor medida las herramientas como la web.

En dicho estudio se cuestionan temas como el contexto de los docentes y alumnos, su práctica de enseñanza, su desarrollo profesional, la utilización que hacen de las TIC en sus actividades diarias, así como la infraestructura y los recursos tecnológicos con los que se cuenta en sus centros escolares.

Por su parte, López y Flores (2010) en un estudio realizado sobre políticas y acciones de las TIC en la educación superior en México, informan que docentes y alumnos consideraron que el uso de las TIC mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje en 93%. Aunque por otro lado, casi 50% de los docentes encuestados consideraron que no hay modificación. Con relación a la comunicación entre docentes y alumnos, se coincidió en que las TIC han abierto nuevas vías de comunicación que mejoran los procesos educativos.

Asimismo, Díaz (2008) planteó que la aplicación de las TIC en la educación no garantiza por sí mismas la calidad o la innovación, ya que su incorporación se debe desarrollar a partir de diseños educativos acordes al contexto actual. Para ello se deben vencer las barreras de la adquisición de

competencias tecnológicas básicas en los docentes y alumnos, en ese sentido se requiere la ruptura con el paradigma centrado en la transmisión y reproducción de información.

La apuesta es a crear nuevos ambientes de aprendizaje que, como lo plantea César Coll (citado por Díaz, 2008) y otros especialistas, para lograrlo se requiere que se construyan condiciones inéditas para utilizar la información y transformarla en conocimiento.

Hong (2011) en tanto señala que las TIC en la educación son una herramienta potencialmente poderosa para extender las oportunidades educativas y su adopción puede mejorar el proceso de aprendizaje a través de la provisión de materiales interactivos y diversos.

Conclusiones

La investigación realizada pretende situar un posicionamiento académico con respecto a las implicaciones que las TIC tienen con su incorporación a las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Realizada con una metodología cuantitativa, se aplicó un cuestionario a los profesores que de forma aleatoria fueron seleccionados. Dicho instrumento permitió conocer y analizar la utilización de las TIC por parte de los docentes que imparten UA en el BGC en las Preparatorias 7, 10 y 20 de la UDEG.

El estudio además permitió conocer las condiciones de infraestructura tecnológica de las Preparatorias. Se analizaron los programas de las UA que conforman la malla curricular del BGC para conocer las metodologías y herramientas tecnológicas que éstos proponen para ser utilizados de parte del docente, lo cual permite saber cómo son incorporadas a las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hablar de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje del nivel medio superior, crea un ambiente favorable para conocer y atender la práctica docente real de los profesores. Se considera que el modelo académico será evaluado y con ello el esquema por competencias; la mayoría no lo ha comprendido, pero considera que el anterior modelo de bachillerato era mejor.

La UDEG debe atender el proceso de formación, capacitación o nivelación en el uso y manejo de las TIC, tanto en estudiantes como en profesores. En los procesos de certificación de planteles y de docentes no existen indicadores que medien el nivel de logro o desempeño de los profesores con respecto el uso de las TIC.

En el modelo académico del BGC no se presentan la exigencias de desarrollar un clima de aprendizaje que favorezca el uso de las TIC por áreas de conocimiento u objetos de formación y de desarrollo de competencias. Sin embargo, sí se presume como formación transversal en el perfil de egreso, así como el uso, manejo, discriminación de la información, proceso de

construcción de aprendizajes y de la acción tanto del desarrollo de competencias. Que la conectividad y desarrollo de procesos interactivos sea real, por lo que se considera indispensable un programa de formación docente que atienda necesidades específicas de las UA; manejo de la Web 2.0 y consolidación de redes académicas Web 3.0.

Se considera relevante que la UDEG atienda presupuestalmente la renovación y expansión de la red informática para el nivel medio superior, se consolide una línea de investigación para documentar la experiencia de trabajar la modalidad presencial enriquecida con los recursos y beneficios que ofrecen las TIC. Por otro lado, es coincidente entre los autores analizados que se debe arribar a un uso crítico de las tecnologías, que el problema de generar aprendizajes y desarrollar capacidades es una tarea de mejora de la vida académica de una institución educativa.

El cambio de la práctica curricular docente no es un asunto de buena voluntad o un llamado a cambiar de los que no han cambiado su práctica verbalista, donde realizar apuntes es una constante, el profesor disfruta dictando. El énfasis es ahora centrar la tarea en el estudiante, sin embargo, la tarea de promover capacidades o el desarrollo de competencias no es una tarea tecnológica, sino de coordinación de acciones de tipo pedagógicas.

Resulta indudable la influencia y generalización del uso de las TIC en la vida de los sujetos, tanto en actividades personales, sociales, laborales y de recreación. Por lo cual las instituciones educativas no pueden mantenerse al margen, pero tampoco deben verlas sólo como objetos instrumentales dentro de sus instalaciones.

Es necesario atender el desarrollo de competencias relacionadas con el uso y manejo de las TIC de parte de los docentes, ya que en la medida en que éstos las desarrollen, estarán en condiciones de propiciar su desarrollo en los estudiantes.

Se vuelve indispensable voltear la mirada al desarrollo de alfabetizaciones múltiples, tales como la alfabetización mediática e informacional que los jóvenes están desarrollando fuera de las instituciones educativas, de tal forma que la escuela logre capitalizar dichos aprendizajes en el desarrollo de la competencia digital, la cual potenciará las ventajas en el uso y manejo de las tecnologías, logrando ciudadanos empoderados para la participación y uso del conocimiento.

Entre las amplias ventajas de la presente investigación es que ésta se puede replicar en cualquier institución educativa de nivel medio superior, lo que permitirá conocer y analizar las condiciones con respecto a la incorporación de las TIC en el ámbito educativo, desde los ámbitos de infraestructura, equipamiento, programas educativos y perspectiva del docente.

Ello permitirá tomar las decisiones pertinentes con respecto de las necesidades a cubrir para lograr el éxito de dicha incorporación, necesidades

tanto de infraestructura, equipamiento, actualización de los programas educativos, así como programas de formación docente.

El informe completo de la investigación se puede consultar en la siguiente liga: https://drive.google.com/file/d/0B47CzWTcuNlTaEk0UmNKY01TRzA/view?usp=sharing

Para cualquier duda o comentario, dirigirlos por favor al correo electrónico: jortega@sems.udg.mx

Referencias

Almerich, G., Suárez, J., Jornet, J. y Orellana, M. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por el profesorado: estructura dimensional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13* (1), 28-42.

Benavides, J. (2011). *Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones*. Recuperado de: http://www.fedesarrollo.org.co/wp-content/uploads/2011/08/Impacto-de-las-Tecnolog%C3%A-Das-de-la-Informaci%C3%B3n-y-las-Comunicaciones-TIC-Informe-Final-Andesco.pdf

Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativa*. (45). Recuperado de: http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf

Cabero, J. (2008). *La formación en la sociedad del conocimiento*. España. Recuperado de: http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca23.pdf

Cabero, J., Llorente, M., Marín, V. (2010). Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de "competencias tecnológicas del profesorado" universitario. *Revista Iberoamericana de Educación, 52*(7). Recuperado de: http://www.rieoei.org/deloslectores/3358Cabero.pdf

Cabrero, J. (2006). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. España. McGrawHill.

Castells, M (2001) *Internet y la sociedad red. La factoría 14-15*. Recuperado de: http://www.cabuenes.org/03/documentos/cursos/globalizacion/bloque2/glob_blq2_08.pdf

Cumbre mundial sobre la Sociedad de la Información. Ginebra 2003 – Tunez 2005. Recuperado de: http://www.itu.int/wsis/docs2/tunis/off/7-es.html

Delors, J (1996) *La educación encierra un gran tesoro*. Ediciones UNESCO. Santillana. En http://ceups.educacion.unmsm.edu.pe/proyeccion_archivos/educacion-encierra-un-tesoro.pdf

Díaz, E. (2013) *Uso de las Tecnologías de las Información Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza, los factores inhibidores y su relación con las características demográficas y académicas del maestro en Puerto Rico.* [Tesis de Doctorado]. Puerto Rico: Universidad del Turabo.

Díaz, F. (2008). Educación y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: ¿Hacia un Paradigma Educativo Innovador? Sinéctica. *Revista electrónica de educación.* ITESO. Recuperado de: http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/prod/articulos/hacia_un_paradigma_innovador.pdf

DOF (2008). *Acuerdo número 447* por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425yfecha=29/10/2008

DOF (2008). *Acuerdo número 444* por el que se establece El Marco Curricular Común. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951yfecha=21/10/2008

DOF (2008). *Acuerdo número 442* por el que se establece, El Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936yfecha=26/09/2008.

Gómez-López, J. y Cano, J. (2011). El pensamiento docente en la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula: Desafíos y oportunidades. *Contextos Educativos, 14.*

Gunawardena, C., Hermans, M., Sánchez, D., Richmond, C., Bohley, M. y Tuttle, R. (2009). A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. *Educational Media International*.

Gutiérrez, A (2003) *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/3/biblio/3GUTIERREZ-MARTIN-Alfonso-CAP-5-La-alfabetizacion-en-la-era-de-Internet .pdf

Hong, Z. (2011). Introducing ICT in a Traditional Higher Education Environment. In: *S. Lin and X. Huang (Eds.): CSEE 2011, Part III*, CCIS 216, pp. 129–132, 2011. © Springer-Verlag. Berlin Heidelberg.

Imbernón Muñoz, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga? *Comunicar 14 (2)*, 1-9. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/155/15525013001.pdf

Imbernón, Muñoz F (2011) Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar.* (36). Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15817007013

Katz, I. y Macklin, A. (2007). Information and communication technology (ICT) literacy: Integration and assessment in higher education. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, *5* (4), 50-55

Light, D., Manso, M., y Rodríguez, C. (2010). Encuesta Internacional para Docentes sobre el Uso de la Tecnología para la Enseñanza: Resultados Preliminares de América Latina. *In Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. J. Sánchez, editor 1,* 390-396). Recuperado de: http://www.costadigital.cl/noticias/encuesta_tic.pdf

López, C., y Flores, K. (2010). *Las TIC en la Educación Superior de México. Políticas y acciones.* Recuperado de: http://reposital.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/1507

Lorenzo, G. y Dziuban, C. (2006). *Ensuring the Net Generation is Net Savvy.* www.educause.edu/netgenerationlearners. Recuperado de: http://www.educase.edu/ir/library/pdf/ELI3006.pdf

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI, 5.* Recuperado de: http://www.thinkepi.net/las-tic-tac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-a-las-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento

Moreno, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje, *Perfiles Educativos, 31*(124), pp. 69-92. IISUE-UNAM.

Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Santiago-Figueroa, A. (2013). *Integración de la Tecnología web 2.0 en las prácticas de enseñanza de los maestros de escuelas públicas y su implicación transformadora: Estudio de caso.* [Tesis de Doctorado]. Puerto Rico: Universidad del Turabo.

SEMS, S. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México*. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad, México.

Siemens, G. (2009). Strugglin for a metaphor for change. Connectivism. Recuperado de: www.connectivism.ca/?cat=7

(2008). *What is the unique idea in Connectivism? Connectivism*. Recuperado de: www.connectivism.ca/?p=116

(2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de: http://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf

Sobrino, A. (2011). Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista. *Estudios Sobre Educación 20*. 117-140.

Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Díaz-García I. y Fernández-Piqueras R. (2012) Competencias del profesorado en las Tic´s. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica 2012 11 (*1) Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64723234024

UNESCO (2013). *Replantear la educación en un mundo en mutación. Reunión del grupo de expertos de Alto Nivel.* Informe para la UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224743S.pdf

(2009). *Medición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación* – Manuel del usuario. Recuperado de: http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/partnership/ICT_Guide_SP.pdf

(2006). *Fortalecimiento de los Telecentros en Centroamérica*. Recuperado en: unesdoc.unesco.org/images/0015/001511/151194s.pdf

(1998). *Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación, Informe Mundial sobre la Educación.* Paris. Informe UNESCO. Recuperado de: http://www.uned.es/reec/pdfs/04-1998/14_unesco.pdf

Sobre los autores

Juan Manuel Ortega Partida. Profesor de tiempo completo adscrito a la Escuela Preparatoria 7. Se ha desempeñado en procesos de revisión y actualización curricular en los programas educativos de nivel medio superior y de licenciatura en la UDEG.

Yesica Cecilia Núñez Berber. Profesora de Asignatura adscrita a la Escuela Preparatoria 6. Alumna del Doctorado en Educación ofertado por el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Margarito Santana Neri. Profesor de tiempo completo adscrito a la Escuela Preparatoria 7. Ha fungido en múltiples ocasiones como responsable de la Academia de Filosofía y Humanidades en dicha preparatoria.

Ramón Sergio Trigueros Díaz. Profesor de tiempo completo adscrito a la Escuela Preparatoria 7. Se desempeña como responsable de la preparación de alumnos que participan en las olimpiadas de química en el nivel medio superior.

Rosa Elena Ponce Vázquez. Profesora de tiempo completo adscrita a la Escuela Preparatoria 7. Es responsable de la preparación de alumnos que participan en las olimpiadas de matemáticas a nivel nacional.

Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos. Profesora de asignatura adscrita a la Escuela Preparatoria 20. Participa en el fortalecimiento del trabajo colegiado en dicha preparatoria.

Laura Saucedo Romero. Profesora de asignatura adscrita a la Escuela Preparatoria 10.

José Luis Rojas Cisneros. Profesor de asignatura adscrito a la Escuela Preparatoria 20.

En este trabajo participaron los estudiantes, Vladimir Alejandro Zaragoza Núñez y Carlo Roberto Ramos López.

Evaluación de competencias disciplinares básicas de la unidad de aprendizaje de Matemática y Vida Cotidiana I.

Estudio de caso en las Escuelas Preparatorias 9 y Regional de Santa Anita

Julián Molina Zambrano
Rosa Catalina Felícitas Myers Flores
Carlos Mendoza Sepúlveda
Ma. Alejandra Jiménez Ramírez
Rosa Catalina Felícitas Myers Flores
Ana Guadalupe Mendoza Maldonado
David Mercado Prieto
María Guadalupe Medina Rodríguez
Claudia Gabriela Silva Ocampo
Evangelina Arellano Martínez

Introducción

El enfoque por competencias se ha aceptado e implementado progresivamente en los programas académicos de las instituciones de una gran cantidad de países, al punto que este concepto goza hoy en día de una gran popularidad, pero ¿cómo se debe realizar la evaluación por competencias? Esta pregunta constituyó la motivación principal del presente trabajo.

La duda consistía en saber si se evalúa por contenidos o por objetivos específicos como en la enseñanza tradicional, o por competencias. La segunda motivación consistió en los resultados de la prueba ENLACE de la Escuela Preparatoria 9 y la Escuela Preparatoria Regional de Santa Anita, ya que el indicador de Bueno y Excelente se incrementó de 2011 a 2014, y, coincidentemente, el modelo del enfoque por competencias se había implementado en estos planteles en 2009.

La pregunta de investigación fue, ¿cuáles son los elementos necesarios que requiere la evaluación por competencias en la unidad de aprendizaje (UA) de matemática para los alumnos del primer ciclo del bachillerato general por competencias?

La hipótesis que se asumió en la investigación se apoyó en el supuesto de Perrenoud, en el sentido de buscar alternativas al espacio de clases para la evaluación de los saberes: "si la escuela supiera evaluar verdaderamente

Tabla 1. Comparativa de tres enfoques de enseñanza

	Enfoque por contenidos	Enfoque por objetivos	Enfoque por competencias
La enseñanza	La enseñanza consiste en transmitir contenidos de una lista de materias.	La enseñanza busca suscitar comportamientos observables pero separados unos de otros.	La enseñanza busca desarrollar la posibilidad de que los alumnos movilicen un conjunto integrado de recursos para resolver una situación-problema perteneciente a una familia de situaciones.
La evaluación	La evaluación consiste en tomar muestras de los contenidos enseñados.	La evaluación consiste en generar una muestra de preguntas que traducen los objetivos específicos y operacionales más representativos.	La evaluación consiste en proponer una o varias situaciones complejas (pertenecientes a familias de situaciones definidas por la competencia) donde el alumno produce una solución compleja para resolver la situación.

Fuente: Elaboración propia.

los conocimientos utilizables fuera de su contexto de adquisición, no tendría ninguna dificultad en evaluar las competencias" (Perrenoud, 2004: 1).

Así, el propósito de esta investigación consistió en evaluar las competencias de la UA de Matemática y Vida Cotidiana I, que se cursa en el primer ciclo de estudios. Por lo cual resultaba pertinente proponer una evaluación de los aprendizajes logrados en un contexto lo más aproximado a la realidad que vive el alumno, incorporando, incluso, elementos que faciliten la transferencia e integración de sus competencias.

La primera dificultad que se encontró fue la noción de competencia, ya que es empleada con un número de aceptaciones tan diferentes que es difícil encontrar en esta expresión un significado estable y compartido. La definición del concepto de competencia ha estado en medio de diversas críticas debido a la falta de una definición general.

Sin embargo, Le Boterf define la competencia como "un saber actuar, es decir, un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamiento, etc.) en un contexto determinado, para hacer frente a los diversos problemas encontrados o para realizar una tarea" (Roegiers, 2010: 88).

Otro punto de vista muy interesante es el de De Ketele quien concibe la competencia "como un conjunto ordenado de capacidades (actividades que

se pueden realizar) que se ejercen sobre los contenidos en una determinada situación para resolver los problemas planteadas por ésta" (Roegiers, 2010: 88).

Roegiers diferencia entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los tres grandes enfoques (enfoque por contenidos, enfoque por objetivos y enfoque por competencias), los cuales se pueden resumir en la Tabla 1.

El objetivo general de la investigación consistió en evaluar el desempeño de los alumnos de Matemáticas y Vida Cotidiana I, considerando un ambiente externo al aula, a fin de evidenciar el desarrollo de las habilidades y conocimientos matemáticos logrados durante su periodo lectivo.

Los objetivos particulares fueron: 1) Elaborar experiencias curriculares donde se desarrollen actividades de aprendizaje basado en problemas dentro y fuera del contexto escolar; 2) Identificar familias de situaciones problemas asociadas a un procedimiento de evaluación; 3) Analizar cada competencia disciplinar básica de matemáticas, con un mínimo de criterios aceptables, para determinar el nivel de desarrollo de la competencia en el alumno; 4) Realizar el proceso de observación de las evaluaciones por competencias en los ambientes diseñados; 5) Realizar un diálogo con los alumnos por medio de un grupo focal sobre su percepción de la evaluación por competencias fuera del aula; 6) Aplicar el test de actitud a los alumnos participantes, a fin de conocer su grado de interés y participación en la UA de Matemática y Vida Cotidiana I y 7) Aplicar el test de inteligencia a los alumnos para conocer su grado de habilidad en las matemáticas.

La metodología utilizada se puede puntualizar de la siguiente forma: 1) Seleccionar una muestra de dos grupos de 10 alumnos inscritos en Matemáticas y Vida Cotidiana I del primer ciclo, tanto de la Escuela Preparatoria 9 como de la Escuela Preparatoria Regional de Santa Anita de la Universidad de Guadalajara (UDEG), de conformidad con su desempeño en el examen departamental, de forma estratificada, considerando alto, medio y bajo desempeño.

2. Diseñar situaciones-problemas en matemáticas para el desarrollo de las competencias de los alumnos, utilizando elementos que ayuden a la contextualización (botellas de agua, lonches, dulces y jugos de naranja, otros); 3) Llevar a cabo el grupo focal para recabar las opiniones de los alumnos de las pruebas que realizaron fuera del aula.

4) Elaborar criterios mínimos aceptables para determinar el logro de las competencias disciplinares; 5) Aplicar el test de actitudes de las matemáticas, y el test de inteligencia a los alumnos, a fin de conocer el grado de compromiso de los integrantes de los dos grupos y descartar que tuvieran un conflicto grave.

Para la elección de la muestra, se determinaron dos grupos de 10 alumnos, a partir de los resultados obtenidos en el examen departamental (eva-

luación sumativa de 10 reactivos con opción múltiple), a fin de asegurar una muestra homogénea y estratificada.

Para la elaboración de las situaciones-problemas que servían de prueba para los alumnos, se tomó en cuenta el programa de la UA de Matemática y Vida Cotidiana I -evaluado por el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior, AC (COPEEMS) mediante dictamen del 16 de febrero del 2001-, el cual señala que esta UA es básica obligatoria, con valor de cuatro créditos y 48 horas totales, favoreciendo al perfil de egreso en los rasgos de razonamiento lógico-matemático, pensamiento creativo, crítico y científico, razonamiento verbal, gestión de la información, entre otra.

Las situaciones-problemas colocan a los alumnos en tareas muy precisas y concretas donde se ponen de manifiesto las competencias desarrolladas en el proceso de aprendizaje, o donde los estudiantes tienen la oportunidad de construir sus propios aprendizajes en una diversidad de situaciones de creciente complejidad, suscitando la solución de los problemas o tareas propuestas. Lo más importante es que los conocimientos son construidos o adquiridos por los alumnos y, al mismo tiempo, los demuestran ante ellos mismos, los docentes y la sociedad.

El término 'situación' evoca un conjunto contextualizado de informaciones que un alumno, o un grupo de alumnos, deberá articular a fin de resolver una tarea determinada. Si dicha situación presenta un obstáculo, un desafío, cuya solución permitirá nuevos aprendizajes, podemos hablar de 'situación-problema'. Es un tipo de ejercicio complejo que le permite articular recursos en pos de una solución adecuada. (Roegiers y Peyser, 2010)

Las situaciones-problemas que se elaboraron se centraron en los puntos del programa de estudios de la UA de Matemática y Vida Cotidiana I, que se muestran en la Tabla 2.

Las situaciones-problemas fuera del aula se llevaron a cabo en los dos planteles: la Escuela Preparatoria Regional de Santa Anita y Escuela Preparatoria 9. Con respecto de la primera, se efectuó en el área verde del costado derecho del edificio D y, en relación a la segunda, en el lobby del Auditorio Padres de Familia, los días 10 y 11 de junio de 2015 a las 12:00 horas.

El ambiente donde se desarrollaron estas actividades fue un espacio agradable, iluminado, tranquilo y propicio para el aprendizaje. Se les proporcionó el material necesario para resolver la situación-problema, que consistía en 100 botellas de agua colocadas en una mesa. Los alumnos debían contestar las preguntas relacionadas con el problema y anotarlas en hojas de papel separadas.

Al día siguiente se aplicó el segundo problema que consistía en resolver porcentajes. Se plantea un problema cotidiano donde el alumno debe elegir la mejor opción de descuentos con tres opciones. Debe realizar sus cálculos

Tabla 2. Situaciones-problema aplicada a los temas de la unidad de aprendizaje Matemática y Vida Cotidiana I

Contenido del Curso	Exámenes	Situaciones-problemas			
		1	2	3	4
Módulo I					
Operaciones aritméticas con fracción	Examen departamental	X	X		
Notación desarrollada y científica					
Operaciones aritméticas con decimales			X		
Sistema numérico (binario y decimal)					
Módulo II					
Porcentajes	Primer parcial		X		X
El triángulo y sus propiedades Razones y variación proporcional					X
Teorema de Pitágoras					X
Rectas perpendiculares y paralelas					
Áreas y perímetros					X
Módulo III					
Ecuaciones lineales	Segundo parcial				
Interpretación gráfica de función lineal					
Introducción a sucesiones y series					
Términos básicos de la estadística				X	
Medidas de tendencia central				X	

Fuente: Elaboración propia.

y contestar cuál ofrece el menor precio y cuál el mayor. Se proporcionaron lonches, jugos y paletas con la finalidad de que el alumno se sintiera en un ámbito real de la vida cotidiano.

El 3 de noviembre del 2015 se aplicaron los problemas 3 y 4 que corresponden a los temas de estadística y geometría. En esta actividad participaron nueve los alumnos parte del estudio. Una docente llevaba registro de la observación de los alumnos y se filmó la actividad. La descripción de las situaciones problemas es la siguiente:

Situación-problema 1. Te contratan como vendedor de botellas de agua en un partido de fútbol. Te entregan 100 botellas de agua para su venta. El consumo de las bebidas se realiza de la siguiente manera:

a) Durante el primer tiempo se vendió la cuarta parte.
b) En el medio tiempo vendiste la mitad del total de las botellas de agua.

c) Para el segundo tiempo solo se vendió la décima parte de las que te quedaban.

Considerando lo anterior, calcula:

- ¿Cuántas botellas te quedaron?
- ¿Cuántas botellas vendiste en el segundo tiempo?
- Si cada botella de agua cuesta $3.00 y tu porcentaje de ganancia es de la tercera parte del costo, calcula ¿cuánto ganaste?
- ¿Cuánto dinero deberás regresar al proveedor?

Puedes realizar una distribución física de las botellas de agua según el momento de su venta: primer tiempo, medio tiempo y segundo tiempo.

Con la distribución física de las botellas de agua, podrías estar en condiciones de checar si coincide con tus cálculos o reflexiones realizadas para encontrar la solución. Escribe tus conclusiones.

Situación-problema 2. Frente a tu escuela hay tres loncherías denominadas: EL TRIUNFO, LA FAVORITA y EL ESTUDIANTE. Cada una ofrece sus promociones de la siguiente forma:

EL TRIUNFO: ofrece 15% de descuento si compras un paquete de: lonche, jugo de naranja y una paleta de dulce. El lonche cuesta $ 8.00, el jugo de naranja $10.00 y la paleta de dulce $3.00

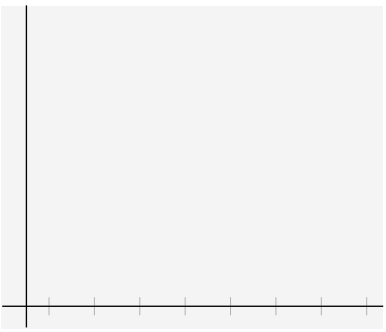
LA FAVORITA: el mismo paquete con sólo 10% de descuento. Los costos son: lonche $12.00, jugo de naranja $8.00 y la paleta de dulce $2.50

EL ESTUDIANTE: Este negocio vende los tres productos sin descuento. Lonche $10.00, Jugo de naranja $10.00 y la paleta de dulce a solo $2.00

Con los datos anteriores, calcula:

- ¿En cuál lonchería es más barato el paquete?
- ¿En cuál lonchería es más caro el paquete?
- ¿Puedes calcular el costo real del lonche, jugo de naranja y la paleta de dulce por cada lonchería?
-

Situación-problema 3. Tu grupo está conformado por 42 alumnos de ambos sexos, de los cuales 20 tienen 15 años, 8 tienen 16 años, 4 tienen 14 años, 6 tienen 17 años y 4 tienen 18 años. La maestra de español quiere organizar estos datos. ¿Puedes ayudarla?



- Realiza un cuadro de doble entrada para organizar los datos.
- Gráfica los datos de la tabla, si es necesario modifica la estructura de la tabla.
- En el grupo existen alumnos de diferentes edades y la maestra desea conocer la edad de la

que tiene más alumnos, para conocerlos mejor, y que representa la MODA, ¿le puedes ayudar?

- Ahora, necesita buscar el promedio de las edades de los alumnos del grupo, es decir la MEDIA ARITMÉTICA.
- Por último, necesita saber cuál es la edad del alumno que representa la mitad del grupo, es decir, al número 21 de los 42 alumnos, también llamada MEDIANA.
-

Situación-problema 4. Herramientas necesarias, lo que encuentres a tu disposición que pueda medir linealmente (una cinta métrica puede ser muy útil para esta tarea). Se te pedirá que realices una tarea, la cual requiere una gran responsabilidad. Se te pide este favor porque se confía en los conocimientos que posees. La tarea consiste en lo siguiente: El Módulo A de la Preparatoria 9 (El Módulo D de la Preparatoria Regional de Santa Anita, respectivamente) está a punto de ser remodelado. Ésta constará de una instalación de azulejo con medidas de 30 x 30 cm, además se va a barrenar a nivel de suelo por todo el contorno del módulo (por la parte exterior), donde se instalarán lámparas retro iluminadoras.

- ¿Cuántos metros cuadrados de azulejo se necesitan para esta remodelación?
- Si el metro cuadrado cuesta $80 pesos, ¿cuánto se gastará por el azulejo que se necesita comprar? (Aumente 10% a la cantidad que resulte por aquellos azulejos que se lleguen a romper durante la instalación).
- Si la persona que va a realizar las ranuras, cobra $50 pesos por metro, ¿qué cantidad se pagará por las ranuras?

A manera de ejemplo, en la Tabla 3 se describe la manera como cada alumno se comportó a partir del vaciado del anecdotario.

¿De qué manera evaluar los desempeños de los alumnos ante las situaciones-problemas? Los autores De Ketele, Roegiers y Perrenoud coinciden que la evaluación de las competencias se realiza en situaciones-problemas. Recordemos la definición de competencia en éste último, es "una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación" (Perrenoud, 2007, en Marín *et al.* 2012: 390), donde la situación se refiere a una "situación-problema".

Roegiers (2010: 141) caracteriza a la situación-problema del modo siguiente: 1) Se refiere a una situación compleja que comprende información esencial y que pone en juego los aprendizajes del alumno; 2) Hay una producción esperada, claramente identificable, es decir, la solución de un problema, donde el educando es el actor y no el docente; 3) Es una situación de

Tabla 3. Resultado del anecdotario

Características durante la Situación-Problema 1	1BM	1DM
Se sientan para realizar el problema.	10 de 10	10 de 10
Uso de la calculadora.	10 de 10	7 de 10
Revisa las promociones en la mesa simultáneamente a las indicaciones escritas.	10 de 10	8 de 10
Realizan notas en la hoja de registro durante el desarrollo del problema.	10 de 10	10 de 10
Se lleva la mano a la cabeza y cara.	5 de 10	4 de 10
Lee detenidamente el problema antes de observar las promociones.	4 de 10	8 de 10
Borra o corrige lo escrito.	3 de 10	6 de 10
Dan las gracias al maestro cuando terminan el problema.	3 de 10	4 de 10
Permanece la mayor del tiempo de pie.	0 de 10	1 de10
Lleva las manos sobre la mesa y juega con el lápiz.	1 de 10	2 de 10
Es surdo	1 de 10	0
Tiene distractores (celular).	1 de 10	0
Sólo utiliza la calculadora y hasta el final escribe.	1 de 10	0
Utiliza los dedos para contar.	1 de 10	1 de 10

Fuente: Elaboración propia.

aprendizaje organizada por el docente que el estudiante enfrenta solo o con otros.

Por su parte, De Ketele (citado por Roegiers, 2010: 143), señala en la situación-problema tres elementos básicos: el contexto (descripción del entorno en el cual se sitúa), la información (con la que el educando va a actuar) y la función (que determina con que objeto se realiza la producción).

Ahora bien, los criterios e indicadores ponderados se obtienen sobre la base de la distinción entre criterios mínimos y de perfeccionamiento. El primero establece una relación en la cual la competencia de base representa tres cuartas partes de la nota global y las competencias de perfeccionamiento una cuarta parte, de tal suerte que el criterio de perfeccionamiento no puede determinar el éxito de la prueba.

Los primeros definen lo que debe ser estrictamente realizado si se quiere asegurar una calificación precisa, si no se quiere comprometer la continuación del aprendizaje o la entrada en un posterior ciclo de estudios, según los casos.

Los segundos permiten situar el rendimiento entre un dominio mínimo y un dominio total o máximo de la actividad: pretenden tomar en consideración los recursos individuales del sujeto. (De Ketele y Roegiers, 1995: 68)

Aunque algunos autores han preferido el camino de trabajar en el diseño de los atributos de las competencias básicas de las matemáticas (Marín *et al*, 2012) con el propósito de precisar la evaluación de las competencias. Nosotros hemos elegido la recomendación de De Ketele, en el sentido de establecer los criterios mínimos para la evaluación de las competencias, in-

troduciendo un solo criterio de perfeccionamiento: el de la comprobación. Esto se debe a la recomendación hecha por International Academy of Education que destaca las estrategias de revisión del procedimiento.

En efecto, la mayor parte de los alumnos, si no es que todos, cometen errores al buscar soluciones a un problema de matemáticas o ciencias, pero el procedimiento, revisión y corrección de errores es lo que hace la diferencia entre los alumnos exitosos y los que no lo son (International Academy of Education, Teaching Science).

La Tabla 4 representa los atributos de las cuatro competencias disciplinares de la UA Matemática y Vida Cotidiana, aunque las competencias disciplinares de las matemáticas son ocho según el Acuerdo Secretarial 444.

Un ejemplo de aplicación de los criterios mínimos y de perfeccionamiento al problema de estadística es la Tabla 5.

La discusión que se tuvo en el grupo de investigación se centró no tanto en la interpretación de los datos o el diseño de los problemas, sino precisamente sobre la cuestión que nos motivó desde el inicio, ¿cómo es posible evaluar las competencias disciplinarias básicas en matemáticas? Consideramos que sí es posible evaluar por competencias a condición de cumplir cuatro condiciones, de conformidad con Roegiers.

En primer lugar, las competencias deben estar bien redactadas para poder ser evaluadas. En segundo lugar, el número de competencias debe ser limitado para cada disciplina, durante el ciclo escolar. En tercer lugar, las pruebas de evaluación deben ser situaciones-problemas. Y finalmente las pruebas de evaluación de las competencias de los alumnos deben ser justas, es decir, debe haber una preparación previa antes de aplicar la evaluación (Roegiers, 2005).

La piedra angular de la evaluación de las competencias reside en los criterios mínimos y de perfeccionamiento, ya que constituyen un punto de referencia para apreciar un producto o una acción, y se necesitarán tantos criterios como aspectos que se quieran evaluar. Por ejemplo, si se desea evaluar el desempeño de un jugador de fútbol, entonces se pueden evaluar diferentes aspectos de su desempeño: el respeto por las reglas de juego, el espíritu de equipo, la elegancia de las jugadas, la destreza (dominio) del balón, etc. (Roegiers, 2005). El problema central consiste en elegir buenos criterios que respeten o describa mejor lo que señala cada competencia.

Un criterio mínimo es un criterio que forma parte integrante de la competencia, un criterio requerido para declarar al alumno competente. Un criterio de perfeccionamiento es un criterio que no condiciona el dominio de la competencia. Por ejemplo, para decir de manera mínima que una persona es competente para nadar en piscina, existen dos criterios mínimos: un criterio de movilidad (es necesario desplazarse) y un criterio de equilibrio (no debe hundirse).

Tabla 4. Atributos de las competencias disciplinares de las Matemáticas

Competencia	Atributo
Construye e interpreta modelos matemáticos para la comprensión y análisis de situaciones reales o formales	Identifica y representa la situación problema, diferenciando variables y constantes. Sigue instrucciones y procedimientos en situaciones problema de manera reflexiva, contribuyendo al alcance de un objetivo y concluye soluciones del modelo matemático de manera generalizada. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. Analiza críticamente los factores que influyen en la toma de decisiones. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas. Reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
Propone, formula, define y resuelve diferentes tipos de problemas matemáticos buscando diferentes enfoques	1. Comprende el texto del planteamiento problema, en el lenguaje cotidiano. Identifica y representa la situación problema, diferenciando variables y constantes. 2. Analiza las diferentes alternativas de solución, apoyándose en diversas herramientas como tablas, graficas, diagramas, ecuaciones, etc. 3. Modela la información de la alternativa elegida para posteriormente resolverla. 4. Resuelve el problema, utilizando el algoritmo adecuado para el modelo.
4. Argumenta la solución obtenida de un problema, con métodos numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías de la información y comunicación.	1. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas. 2. Identifica y representa la situación problema, diferenciando variables y constantes. 3. Estructura ideas de manera clara y coherente. 4. Evalúa y argumenta soluciones basados en conocimientos y procesos matemáticos.
5. Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o estimar su comportamiento	Analiza ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. A partir de diferentes medios, extrae la información que involucra variables independientes y dependientes, construye su modelo matemático, gráfica y predice su comportamiento. Analiza, plantea e interpreta relaciones funcionales en los fenómenos reales.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Resultados de la aplicación de criterios mínimos y de perfeccionamiento

Alumnos	CM1	CM2	CM3	CM4	CM5	CP	Promedio
1	1	1	2	3	2	1	10
2	1	1	1	2	1	0	6
3	1	1	2	2	2	0	8
4	1	1	2	3	2	0	9
5	1	1	2	3	1	0	8
6	1	1	1	2	1	0	6
7	1	1	2	2	2	0	8
8	1	1	2	3	2	1	10
9	1	1	1	2	1	0	6
10	1	1	1	1	1	0	5

Fuente: Elaboración propia.

Otros criterios pueden tenerse en cuenta, pero son menos importantes: el criterio de la rapidez, de la elegancia, de la variedad (de nados), etc. Éstos son criterios de perfeccionamiento (Roegiers, 2005: 6).

Por otra parte, la regla de De Ketele de 2/3 consiste en vincular los criterios mínimos de la competencia con la familia de situaciones-problemas, a fin de evaluar una competencia: "… para declarar a un alumno competente, cada criterio mínimo debe ser respetado. Y para que un criterio mínimo sea declarado como respetado es necesario que, en tres ocasiones independientes donde se verifique el criterio, el alumno manifieste su dominio en dos ocasiones de tres" (Roegiers, 2005: 8).

A manera de conclusión, podemos señalar cuatro cosas. En primer lugar, debe considerarse la evaluación de competencias en matemáticas no de forma aislada o puntual, ya que las evaluaciones deben formar parte del curso, deben estar incorporadas en la planeación. En segundo lugar, es recomendable implementar pruebas de matemáticas fuera del aula. De hecho, se pueden realizar dinámicas por equipos, donde en una sesión un equipo diseñe una situación-problema a sus compañeros, aportando el material y los recursos necesarios para el desempeño.

En tercer lugar, es sumamente importante establecer los elementos básicos de cada competencia de forma precisa y rigurosa, a fin de determinar el logro de competencia de un alumno, además de los productos de aprendizaje tipificados en el plan de estudios. No importa si se trabaja por la vía de atributos de una competencia o por criterios mínimos y de perfeccionamiento.

En cuarto lugar, se constata que los alumnos no realizan la fase de comprobación de los resultados en las pruebas. Esto significa que el aprendizaje

de las matemáticas es incompleto. Por ello, se deben establecer elementos de diseño en el plan de estudios que permitan fortalecer el desempeño de los alumnos en la fase de la comprobación, e incluso es muy recomendable que se implementen cursos a los docentes para capacitarlos en este aspecto.

En quinto lugar, se debe superar la enseñanza tradicional de transmisión de contenidos en matemáticas considerando nuevas técnicas que estimulen la reflexión y capacidad de análisis de los alumnos (competencias), tal y como entiende De Ketele por el proceso de educar.

Es decir, se trata de un proceso orientado e intencionalmente hacia la realización de objetivos fijados con anterioridad y ajustados sobre la marcha, y cuyos componentes esenciales son la persona que debe educarse, el educador, el "mensaje", el ambiente educativo y las numerosas interacciones entre estos diferentes factores (Ketele, 1984: 4).

Referencias

- (1996) L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, Revue Tunisienne des Sciences de l'éducation, 23, p. 17-36. Hay una traducción corta al español en https://dpegp.files.wordpress.com/2011/04/evaluacion-2010-jean-marie-de-ketele.pdf
- (2004) Évaluer des compétences. Recuperado de : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.html
- (2008). Programa de la Unidad de Aprendizaje de Matemática y Vida Cotidiana I. Guadalajara: UDEG. Documento evaluado por el COPEEMS, A.C., 16 de febrero de 2011.
– (2010). Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. México: Fondo de Cultura Económica.

De Ketele, J. y Roegiers, X. (1995). Metodología para la recogida de información, Madrid: Editorial La Muralla, S. A.

De Ketele, Jean-Marie. (1984). Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa. Madrid: Visor Libros.

Escobar, J., y Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos Focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 9, (1), 51-67.

Font, A. (2004) Líneas Maestras del Aprendizaje por Problemas. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, Zaragoza, 18 (49), 79-95.

López, M. (2014). El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media, [Tesis doctoral] Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla.

Marín, R., Guzmán, I., y Zapata, M. (2012). La construcción de atributos. Una propuesta pedagógica viable en la evaluación de competencias matemáticas. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación en Chihuahua: http://cie.uach.mx/cd/docs/area_01/a1p30.pdf

Perrenoud, P. (2012). Cuando la Escuela Pretende Preparar para la Vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? México: Editorial Graó Postic, M. y De Ketele, J. (2000). Observar las situaciones educativas. Madrid: Narcea

Roegiers, X. (2005). "L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ?", in Toualbi-Thaàlibi, k. & Tawil, S. (Dir), La Refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger : UNESCO-ONPS, p. 107-124.

Roegiers, X., y Peyser, A. (2010). El concepto de utilidad de la situación-problema. Texto editado con fines didácticos. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/evaluacion_de_competencias.pdf

SEMS - UDEG. (2009). Bachillerato General por Competencias del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Staver, J. (2007). Teaching Science, International Academy of Education, Practice Series 17, p. 28. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157001e.pdf

Sobre los autores

Julián Molina Zambra. Licenciatura en Filosofía (UDEG). Maestría en Filosofía (Universidad de Nantes, Francia). Egresado del Doctorado en Ciencias del Acompañamiento Humano (kintú). Cuenta con PROFORDEMS y CERTIDEMS. Jefe del Departamento de Servicios Educativos y docente en el área de las humanidades, en la Escuela Preparatoria 9 (UDEG).

Rosa Catalina Felícitas Myers Flores. Licenciatura en Contaduría Pública (CUCEA- UDEG). Licenciatura en Nutrición (UNIVA). Maestría en Nutrición Clínica (UNIVA). Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad Santander). Cuenta con PROFORDEMS y CERTIDEMS. Presidente de la Academia de Biología y docente en el área de biología y bienestar, en la Escuela Preparatoria 9 (UDEG).

Ma. Alejandra Jiménez Ramírez. Licenciatura en Químico Farmacobiólogo (UDEG). Maestría en Farmacología (UDEG). Doctorado en Famacología (UDEG). Cuenta con PROFORDEMS y CERTIDEMS. Jefe del Departamento de Ciencias Naturales y de la Salud y docente en el área de química y matemáticas, en la Escuela Preparatoria Regional de Santa Anita (UDEG).

Mercedes Baltazar Franco. Licenciatura en Informática (CUCEI-UDEG). Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas (ITESO). Cuenta con PROFORDEMS y CERTIDEMS. Técnico Académico Asociado "A" de tiempo completo y docente en el área de las matemáticas, en la Escuela Preparatoria 9 (UDEG).

Ana Guadalupe Mendoza Maldonado. Licenciatura en Psicología (UNIVA). Egresada de la Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior (CUCEA-UDEG). Cuenta con PROFORDEMS y CERTIDEMS. Presidente de la Academia de Bienestar Social e Individual y docente en el área de las humanidades, en la Escuela Preparatoria 9 (UDEG).

Evangelina Arellano Martínez. Licenciatura en Educación Media con Especialidad en Matemáticas (Escuela Normal Superior de Jalisco). Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior (CUCEA-UDEG). Asesor Académico de la Dirección General de Programas Estratégicos de la Secretaría de Educación Jalisco. Docente en el área de las matemáticas, en la Escuela Preparatoria Regional de Santa Anita (UDEG).

María Guadalupe Medina Rodríguez. Licenciatura en Biología (UDEG). Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas (ITESO). Cuenta con PROFORDEMS y CERTIDEMS. Jefe del Departamento de Servicios

Educativos y docente en el área de biología y química, en la Escuela Preparatoria Regional de Santa Anita (UDEG).

Bertha Alicia Vargas Ávila. Licenciatura en Psicología (UNIVA). Maestría en Terapia Familiar Sistémica (UNIVA). Cuenta con PROFORDEMS y CERTIDEMS. Coordinador de Formación Docente de la Dirección de Formación Docente e Investigación (SEMS-UDEG). Docente en área de humanidades, en la Escuela Preparatoria 9 (UDEG).

Impacto en la práctica docente de los portafolios de evidencias del estudiante

Leonardo García Lozano
Karem Isabel Escamilla Galindo
Jorge Alfonso Gutiérrez Robledo
Martha Angélica Gutiérrez Flores (+)
Cinthya Carolina Hernández Cedillo
Araceli Cumplido Hernández
José de Jesús Bañuelos Espinoza

Introducción

Con el ingreso de las escuelas preparatorias del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (UDEG) al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), se hace patente la necesidad de evaluar la progresión y consecución, por parte del alumnado, de las 11 competencias del Marco Curricular Común (MCC).

Se trata de una de las observaciones más comunes que el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior, AC (COPEEMS) ha hecho a las preparatorias del SEMS que hasta ahora se han presentado al SNB.

Debido a lo anterior se ha venido implementando el uso de los portafolios por parte del alumnado como evidencia de su proceso de aprendizaje. Éste uso supone la integración de las actividades planificadas (en el mejor de los casos bajo un enfoque por competencias), lo cual coadyuva tanto al proceso de evaluación formativa como sumativa. Por tanto, el uso del portafolio de aprendizaje conlleva tres beneficios:

- La sistematización del proceso de aprendizaje por parte del estudiantado.
- La evaluación formativa y sumativa que realizan los docentes y el alumnado.
- La evidencia ante los organismos evaluadores del progreso de consecución de las competencias del MCC.

La situación

En la actualidad existen algunas escuelas preparatorias de la UDEG que llevan institucionalmente el uso del portafolios. Cierto es que en otras tantas, el cuerpo docente no lleva algún instrumento en que se reúnan las evi-

dencias de los procesos de aprendizaje de sus alumnos en las unidades de aprendizaje curricular (UAC) y, por ende, se tenga poca claridad con respecto al desarrollo o consecución de las 11 competencias genéricas.

La construcción por parte de los docentes, tanto de manera independiente, pero sobre todo colegiada, al respecto de los elementos, productos y criterios de los portafolios por UAC es una excelente circunstancia para formar al profesorado acerca de ciertos parámetros de la práctica docente deseable en una institución escolar.

Ello es así pues al momento de reflexionar y poner en común los diversos elementos de los instrumentos o productos que realizará el alumnado y serán recogidos en el portafolios, así como sus criterios formales, también se pone en la mesa de discusión aquellos criterios que como docentes son deseables para que el alumnado pueda cubrirlos. Esto es, pensando en los productos de los estudiantes se piensa, también, en los elementos necesarios que la práctica docente debe presentar.

Con respecto a lo anterior, conviene señalar que es bien sabida la escasa idoneidad que tienen los docentes del nivel medio superior, acerca de las didácticas o pedagogías específicas de las UAC que se imparten. Para lograr la idoneidad se han puesto en marcha distintas estrategias como el Programa de Formación Docente (PROFORDEMS), así como diversos itinerarios profesionalizantes, desde rutas formativas hasta especialidades o maestrías. En ambos casos, conviene señalarlos, muchas veces alejados de las prácticas institucionales, lo cual, como se verá más adelante, es un elemento clave para las buenas prácticas docentes.

Otro elemento a discutir es la manera en que los docentes son formados para llevar a cabo propuestas o instrumentos de hondo calado para sus prácticas docentes, como es el caso del uso del portafolios. Muchas veces las propuestas, interesantes *per se*, son poco sensibles a las necesidades del profesorado con respecto a la propuesta, pues estos desconocen el valor de aquello que se les quiere formar, así como a sus circunstancias laborales y personales. En este sentido, lo que se termina ejecutando son cursos que poco permiten la reflexión y con ello la adquisición de aprendizajes significativos.

Por todo lo anterior es que pretendemos, en esta investigación, el "estudio de caso" de las escuelas preparatorias metropolitanas 15, 18 y 19, puesto que en ellas se han llevado tres procesos distintos en la implementación del portafolios y se pretende valorar tanto el proceso como el impacto de los mismos en las prácticas docentes.

Elementos teóricos básicos: los enfoques situados, una perspectiva para la formación y la práctica docente por competencias

El presente apartado tiene como finalidad mostrar la continuidad entre la educación basada en competencias (EBC), la implementación del portafolios de evidencias en el aula y la formación del profesorado. Incluye tres subapartados:

- El primero establece un marco teórico de referencia sobre cómo se entiende la construcción del conocimiento de los docentes y sus relaciones con la EBC.
- El segundo muestra cómo, bajo los planteamientos establecidos en el primer apartado, se entiende la implementación del portafolios.
- En el tercero se señala una implicación, tanto de la perspectiva de construcción de conocimientos como del método del portafolio, para los modelos de formación del profesorado.

Cómo construyen conocimiento los docentes

La EBC es una realidad en nuestro país, pues no sólo se ha concretado en la Reforma Integral a la Educación Básica logrando que haya un solo perfil de egreso para este tipo educativo (preescolar, primaria y secundaria), sino que además con la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), también su perfil de egreso esté expresado en competencias.

La EBC en realidad no debería representar algo nuevo en la educación escolar. Los enfoques educativos de talante activo, como es el caso del EBC, son todo menos nuevos (constructivismo cognitivo, constructivismo sociocultural, teoría de los aprendizajes significativos, por mencionar los más conocidos), ingresaron a los sistemas educativos y más concretamente al mexicano, a principios de los 90. Según Coll (2007) "La diferencia entre los enfoques constructivistas y el EBC es que ésta vino a dotar a los constructivismos de una manera concreta de evidenciar las intenciones de los otros, esto es, que cristalizó el sistema enseñanza-aprendizaje-evaluación."

Si se acepta, como quedó asentado en el párrafo anterior, que entre el constructivismo y la EBC hay una continuidad, se está en la posibilidad de señalar que bajo este enfoque se puede enmarcar la formación y profesionalización del profesorado.

La aproximación constructivista a la adquisición, desarrollo y/o perfeccionamiento de los saberes del profesorado, se concibe desde una serie de postulados entre los que destacamos, por su importancia, los siguientes (en García, 2013 y García y Carretero, 2011):

- El uso de las herramientas no es ajeno a las relaciones entre los individuos, las instituciones y las reglas, la comunidad, las relaciones

(Roth y Lee, 2007; Cole 1999; Pea, 1993), por lo que todo conocimiento y aprendizaje tienen carácter situado, que adquiere su significación mediante el uso contextual.

- Si el conocimiento tiene su origen en la cultura y cobra significado en las relaciones, podemos decir que todo conocimiento o aprendizaje se construye o connota, esto es, se aprende con otros y por actividades mediadas de otros. Una forma de construir conocimiento con otros es la colaboración.
- Los procesos de aprendizaje requieren de una integración gradual a una cultura o práctica social (Brown 1989); por tanto, aprender es indisociable de hacer y es posible sólo por la colaboración y la reciprocidad de los sujetos.

Imbernón (2004: 47) señala que "el conocimiento docente está en continua evolución y perfeccionamiento", de ahí que los saberes de los docentes se opongan "al conocimiento técnico" (Schön, 1992), el cual es adquirido de manera generalista y libre de contexto, en donde las soluciones a los problemas son aplicaciones probadas en otros contextos, como si se tratara de recetas de cocina. Sin embargo

> Hay zonas indeterminadas de la práctica -tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional (Schön, 1992: 20).

Para resolver los problemas indefinidos, el profesor requiere de otro tipo de conocimiento denominado por Schön como conocimiento práctico (1992). Éste se basa en el saber cotidiano y en gran parte es implícito y tácito; puede volverse consiente mediante el esfuerzo de su explicitación, descripción y reflexión.

El conocimiento práctico, tal como señala Schön (1992) permite definir la situación y de esa manera encuadrar el o los problemas implicados Esto es; "su funcionamiento [está] indisociablemente ligado a alguna situación concreta de la práctica, su uso en acción" (Clará y Mauri, 2009: 12), lo cual muestra el carácter contextual del conocimiento ya que si se utilizan, por ejemplo, las rutinas es gracias a que tenemos alguna idea de por qué, para qué, dónde y cuándo funcionan. (García, 2013)

Por lo anterior se puede afirmar que una vía para la construcción del conocimiento del profesorado es la resolución de problemas. Al respecto Rogoff (1993: 31) señala que "La resolución de problemas implica metas prácticas e interpersonales, dirigidas deliberadamente (no necesariamente de forma consciente o racional). Se trata de un proceso intencional que implica una improvisación flexible, orientado hacia metas…".

La resolución de problemas, como podrá notarse, es plenamente compatible con la EBC. Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008: 2) define una competencia como "la 'integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico', inclusive, el mismo documento, en la página 32 reconoce que un planteamiento por competencias se favorece por la resolución de problemas".

Consideraciones para las prácticas docentes

Puesto que el aprendizaje del alumnado está íntimamente ligado por las actividades de planificación, ejecución y evaluación que median los docentes, entre ambos actores no debiese haber discrepancias. Esto es, si lo que se quiere es que el estudiantado desarrolle competencias, las prácticas docentes debiesen hacer todo lo posible por propiciarlas.

El uso del portafolios en las aulas puede ser o una colección de trabajos o una selección de los mismos realizada en el transcurso de un curso o ciclo escolar y se ajustan a un proyecto de trabajo didáctico. Su carácter sustantivo está en demostrar la calidad o el nivel alcanzado. Por ello, no se trata, según Díaz-Barriga (2006: 148) "de una colección al azar sino de la muestra del desarrollo gradual de los aprendizajes esperados, esto es, que permite inferir y dar seguimiento continuado al progreso de los estudiantes de manera integral".

El uso del portafolios forma parte de la evaluación de manera integral. Una de las principales es que permite tanto la autoevaluación como la coevaluación, ambas necesarias para el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico y reflexivo, lo cual llevado a cabo sistemáticamente favorece las habilidades de autorregulación y metacognición. Al mismo tiempo puede utilizarse como mecanismo para la evaluación de la docencia, lo cual redunda, si se usa de manera cíclica, en la mejora de la planificación y la práctica docente.

Implicaciones de la EBC en la formación de los docentes

Como se ha sostenido en el primer apartado, el aprendizaje de los profesores lo entendemos desde una lógica activa, por constructivista y reflexiva. Hemos dicho, además, en el caso del alumnado que el uso de portafolios fomenta, bajo ciertas condiciones de uso, la enseñanza, aprendizaje y la evaluación tanto de las competencias a desarrollar por parte de los aprendices como de la propia docencia.

La aplicación de cualquier estrategia docente requiere, como mínimo, la modelización a quienes la ejecutarán, en este caso los propios profesores. Un enfoque posible para ello, "es la formación basada en problemas" (García, 2013 y García y Carretero, 2011), los cuales pueden ser por distintos tipos de concreción: centro de trabajo, academia, unidad de aprendizaje

o, como es el caso del portafolios, la puesta en marcha de una herramienta para la planificación, ejecución, evaluación y sistematización docente.

Estas situaciones, como puede ser, la introducción de los portafolios a las aulas, constituyen de suyo, problemas relevantes y pertinentes a las prácticas de los profesores, que son la condición mínima de partida de los enfoques situados y contextuales y, por lo tanto, de la perspectiva constructivista de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Objetivos de investigación

- Comparar el impacto en la práctica docente de la implementación del diseño de "Portafolios del estudiante" en Escuelas Preparatorias del SEMS en el bachillerato general por competencias (BGC).
- Proponer una estrategia de formación sostenible para la implementación de portafolios de evidencias del estudiante.

Lineamientos metodológicos para el tratamiento de la problemática

Como se dejó asentado en apartado anterior, se adoptó una perspectiva contextual y situada para la comprensión del fenómeno que nos interesa, a saber, el impacto el uso del portafolios en la práctica docente. En consecuencia, para el diseño de la estrategia metodológica se hace necesaria la adopción de un método congruente con los postulados constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje (García, 2013).

Según Taylor y Bogdan "la investigación cualitativa considera la realidad como dinámica, global y construida en interacciones y retroacciones" (García, 2013). Por lo tanto debe estudiarse en su contexto; por lo que los estudios enmarcados en este enfoque analizan el contexto y/o a las personas desde una perspectiva holística, procurando comprender su lógica tanto implícita como explícita.

Como podrá observarse, existe compatibilidad y congruencia entre la lógica cualitativa de investigación y la perspectiva señalada. Dentro de la lógica cualitativa se seguirá, concretamente, un estudio de caso, el cual es definido por Yin (1990: 23) como "una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real". Según el mismo autor "se justifica el estudio de caso cuando se pretende responder a cuestiones descriptivas (qué pasó) si lo que se pretende es identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado" (García, 2013: 57).

Hay dos tipos de caso "el único y múltiple que puede integrarse por el estudio de dos o más casos o situaciones" (García, 2013: 59). La elección del caso se hace porque representa algo relevante, en el sentido de mostrar un

modelo de algo que existe o es posible. En nuestra situación, la formación ajustada a los problemas de un centro de trabajo en el uso de una herramienta: el portafolios.

La estrategia de recogida de información será el *focus group* que tiene como finalidad según Hernández (2015: 56) "captar los significados de los participantes mediante la conversación y debate acerca de un tema u objeto de investigación".

La técnica elegida es una entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista, según Rodríguez, Gil y García (1999) "es un medio para obtener las representaciones del conocimiento de los sujetos en su propio lenguaje", de ello se sigue posea una estructura en donde todo pueda negociarse con el fin de captar los significados de los sujetos que participan. Se eligió realizarla de manera grupal debido a que la discusión grupal permite observar cómo un grupo produce sentido sobre la práctica social en la que se encuentra y de la cual discute.

La entrevista se proporciona a partir de consignas preconcebidas, mismas que se establecen mediante una guía de tópicas, las cuales son de interés para el tema investigado; estas consignas son abiertas y breves, pues pretenden evocar, como se viene insistiendo, los significados de los participantes.

La entrevista la conduce un moderador, cuya finalidad es propiciar el debate entre los participantes, los cuales no necesariamente deben arribar a consensos, pues se han de reproducir situaciones naturales de negociación donde emerjan los significados en torno a los temas de investigación.

La conformación de los grupos debe ser pequeña y, en el mejor de los casos, que entre ellos se conozcan poco o que su relación sea lejana. Según Álvarez-Gayou (2012) "los participantes del *focus group* se eligen, según las características de lo que se quiere investigar, convocando únicamente a aquellos que cuenten con el perfil y las cualidades que hagan un mayor aporte al objeto de investigación".

Hay dos actores indispensables en el *focus group*: a) el conductor o moderador, quien guía la discusión a partir de la presentación de las consignas; b) El co-conductor, quien se comunica de manera no verbal o en los recesos establecidos con el conductor para, siendo el caso, comunicarle aspectos que no se hayan tocado. Además, toma notas en el momento del acomodo, temas y relaciones que van resultando significativos y que sirven al análisis.

Recolección y sistematización de la información

El procedimiento para la recogida de datos consistió en la implementación de tres mesas para los mismos *focus group,* las cuales se llevaron a cabo el 16 de julio de 2015. En ellas se distribuyó a 37 participantes provenientes de cuatro escuelas preparatorias del SEMS de la UDEG. Estos participantes fueron invitados debido a que usan el portafolios de evidencias y previo llenado del consentimiento informado.

Tabla. 1. Relación entre la unidad de análisis y el corpus de datos

Unidad de análisis	Dimensiones de análisis	Indicadores	Consignas
Impacto en la práctica docente del portafolios de evidencias del estudiante	Aprendizaje del diseño del portafolios.	- Circunstancias por las cuales se comenzó el aprendizaje del diseño de portafolios. - Proceso mediante el cual se aprendió a realizar el portafolio.	Cómo aprendí a diseñar portafolios
	Uso del portafolios en el aula.	- Beneficios en el aprendizaje del alumnado. - Evidencias concretas del progreso y consecución de las competencias.	El portafolios en el aula de clases…
	Beneficios del portafolios en la práctica docente.	- Dimensiones /competencias de la práctica docente han cambiado: - Planificación didáctica. - Relaciones con el alumnado. - Instrumentación didáctica. - Evaluación. - Relaciones colegiadas.	Beneficios del portafolios en la práctica docente…

Fuente: Elaboración propia

Los criterios para la conformación de las mesas se establecieron con base en el conocimiento que el equipo de investigadores tenía con respecto a ellos y el previo llenado de la ficha de inscripción. Para asegurar que existiera poco conocimiento entre los participantes se procuró:

- Quedaran en cada mesa docentes provenientes de las cuatro preparatorias.
- De quedar, como inevitablemente sucedió, docentes de la misma preparatoria en una mesa, procurar que no pertenecieran a la misma Academia o Departamento o existiera poca filiación entre ellos.

Una vez conformadas las tres mesas, se les presentaron las consignas, mismas que fueron elaboradas con base en la guía de entrevista. Las entrevistas fueron audio y video grabados. La Tabla 1 muestra el recorrido seguido para la obtención del corpus de datos.

La estrategia de levantamiento consistió en realizar las tres mesas de manera simultánea, conducidas por seis de los siete miembros del equipo de investigación. El miembro restante participó como responsable técnico de todo el evento y de una mesa en concreto, donde se encargó tanto del audio

como de la videograbación. Otras dos docentes se incorporaron como auxiliares en dicha encomienda.

Para la realización de las mesas, se convocó al "Encuentro sobre las buenas prácticas docentes en el diseño y uso del portafolios de evidencias", el mismo se realizó en las instalaciones de la Escuela Preparatoria 19, el 16 de julio de 2015. El punto central del encuentro fue la realización de las mesas de discusión del *focus group*.

Resultados

Los resultados que se presentan están organizados en tres subapartados. En el primero se describe la manera en que, en las escuelas participantes, se comenzó a usar el portafolios. En el segundo se describe la forma en que se categorizaron los discursos de los docentes y en el tercero los hallazgos a partir del análisis del discurso.

Contexto de las escuelas al implementar el portafolio

El presente hace una descripción de las situaciones en que se comenzó a usar el portafolios de evidencias en las escuelas participantes en la investigación, todas ellas pertenecientes al SEMS - UDEG. Mantendremos la identidad de las mismas, en forma anónima.

Caso 1

En esta escuela se invitó a los docentes que desearan utilizar el portafolios de manera voluntaria. Para evitar desacuerdos en los criterios de evaluación, se acordó que aquellos que lo usaran, lo realizarían con la totalidad de docentes que impartieran la UAC. Actualmente en esta preparatoria, en 75% de las UAC se utiliza el portafolios de evidencias con 35% de los docentes.

Caso 2

En esta escuela el uso de portafolios inició cuando se tomó la decisión de ingresar al SNB y un semestre antes de la petición formal al COPEEMS. Se implementó un taller para el diseño y uso del portafolios de evidencias, con la finalidad de capacitar a los docentes. Además, su diseño y aplicación se realizó de manera colegiada. Actualmente el portafolios se usa en 100% de las UAC y es utilizado por 100% de los docentes.

Categorización

A partir de las grabaciones de las entrevistas se procedió a su análisis. Para ello se construyeron ocho categorías a partir de las dimensiones, y más concretamente a los indicadores expuestos en la Tabla 1. Las ocho categorías son:

a) Aprendizaje del diseño de portafolios.- hace referencia a aquellos discursos de los docentes en torno a las razones por las cuales se comenzó a diseñar y o plasmar las actividades de aprendizaje y/o evaluación de los estudiantes en un portafolios. Estas circunstancias pueden ser por un requerimiento explícito hacia ellos desde sus instituciones; una manera en que las academias comienzan a organizar el trabajo colegiado o derivadas de procesos de formación especializante como una Maestría, por ejemplo:

A partir de un taller… (m1_003)

También son las referencias que hacen los docentes a las acciones, actividades o secuencia lógicas concretas, mediante las cuales aprendieron a realizar apartados del portafolios y/o uso del mismo por parte de los estudiantes.

> Aprendí, en su momento, de la mano de uno de los compañeros de aquí de la Prepa cuando hicimos un trabajo de Academia. Observé que él manejaba el portafolio y le daba mucha claridad a su práctica docente y entonces me acerqué y le pedí que me ayudara a ir entendiendo esto del portafolio y a ir diseñando el mío; ese fue el primer momento; y el segundo, aquí en la escuela a petición del Director nos impartió un taller de Diseño de Portafolios (m2_002).

b) Beneficios del portafolios en la práctica docente / Planificación didáctica.- son fragmentos de discurso que hacen referencia en la percepción de mejoría, por parte de los docentes, en este caso relativos al momento de planificar una unidad de competencia, proyectos o actividades escolares.

> …un beneficio es que ayuda a ver qué tanto encuadra tanto la planeación, el programa con lo que hicimos (m3_007).

c) Beneficios del portafolios en la práctica docente / Instrumentación didáctica.- son fragmentos de discurso que hacen referencia en la percepción de mejoría, por parte de los docentes. En este caso, relativos a los momentos en que se está ejecutando una actividad de aprendizaje:

> Es un proceso (…), en mi caso como es teórico-práctico hay que realizar una práctica para poder elaborar un conocimiento y poder realizar la actividad integradora que es la que se va a anexar al portafolio (m3_003).

d) Beneficios del portafolios en la práctica docente / Relaciones alumnado.- son fragmentos de discurso que hacen referencia en la percepción de mejoría por parte de los docentes. En este caso, relativos a las relaciones en el aula tanto entre el profesor y los alumnos como entre los propios estudiantes:

> Bueno en cuanto a los acercamientos con los alumnos creo que si te permite ser un poco más personal, en el sentido que a la hora de estar retroalimentando, revisando las prácticas o los insumos que tiene el portafolio anteriormente es más fácil como profesor, decir ah fulanito sacaba esto o este niño empezó medio mal, solo es cuestión por ejemplo: yo uso dibujo y

pintura, y el trazo y ahora van mejorando entonces lleva un seguimiento de un poquito más personalizado en el alumno y me permite llevar una clase de acercamiento para poderlo como identificar de que tiene esto y llevarlo y orientarlo en ese sentido y ser más preciso y más vocal con los niños. (m1_007).

e) Beneficios del portafolios en la práctica docente / Evaluación.- son fragmentos de discurso que hacen referencia en la percepción de mejoría, por parte de los docentes. En este caso, relativos a los registros de nivel de competencia que logran sus estudiantes y/o los criterios de calificación, acreditación o evaluación:

Pues a mí que me ha funcionado en ese aspecto es la claridad para cuando yo le pido un producto a los jóvenes y que sepan dónde están los indicadores, recuerdo cuando yo hacía mis trabajos no nos quedaba muy claro a nosotros en ocasiones, honestamente y si hay muchísimas teorías de cómo hacer un ensayo entonces esto nos ayuda a aterrizar cómo es que estamos pidiendo proyectos significativos, semestrales y a veces hacemos confusiones y hasta nosotros mismos, porque nos entregaron un producto y como nosotros no lo imitamos, y como nosotros no verificamos por eso si cumplen con estos aspectos de unión, explicación e introducción pero también lo que yo necesitaba para ese diseño entonces para mí me preocupa (m1_001).

f) Beneficios del portafolios en la práctica docente / Relaciones colegiadas.- son fragmentos de discurso que hacen referencia en la percepción de mejoría, por parte de los docentes. En este caso, relativos a la toma de acuerdos en Academia o por grupo de docentes que imparten una misma UAC o por docentes que solicitan el mismo proyecto o actividad para evaluar.

Bueno pues este aquí hay una parte importante es implementarlo y llevar una diario para poner observaciones que me está funcionando y que no me está funcionando para que cuando termine el ciclo lo podamos ir adaptando que le podría agregar y también con trabajo colegial y compartir entre pares es muy importante porque así podemos aportarnos entre todos: tú con tus alumnos y yo con los míos. Creo que el trabajo colegial y el hacer eso será beneficio para perfeccionar y evaluar el portafolio (m1_010)

g) Uso del portafolios en el aula/ Consecución competencias, son los discursos o sus fragmentos en donde los docentes refieren cómo el uso del portafolio evidencia el desarrollo o logro de las competencias.

El alumno ve su avance desde el inicio hasta el final (…) Los alumnos cumplen con el portafolios porque sirve para evidenciar lo que se aprende (m1_007).

h) Uso del portafolios en el aula/ Beneficios alumnado.- son los discursos o sus fragmentos en donde los docentes refieren el impacto positivo del portafolios en las habilidades académicas y/o escolares, el proceso de aprendizaje en una UAC en su trayectoria escolar.

Tabla 2. Frecuencias de aparición de las categorías

Dimensión	Indicador	Frecuencia	%
Aprendizaje del diseño del portafolios.	Proceso mediante el cual se aprendió a realizar el portafolios	14	14,14
Uso del portafolios en el aula	Uso del portafolios en el aula/Consecución competencias	7	7,07
	Uso del portafolios en el aula/Beneficios alumnado	11	11,11
Beneficios del portafolios en la práctica docente	Beneficios del portafolio en la práctica docente/ Planificación didáctica	20	20,20
	Beneficios del portafolio en la práctica docente Instrumentación didáctica	18	18,18
	Beneficios del portafolio en la práctica docente/ Relaciones alumnado	14	14,14
	Beneficios del portafolio en la práctica docente/ Evaluación	8	8,08
	Beneficios del portafolio en la práctica docente/ Relaciones colegiadas	7	7,07
Total de indicadores categorizados		99	100

Fuente: Elaboración propia.

> Me he dado cuenta que a lo mejor por el hecho que hay un mayor orden, como hay una mayor sistematización del trabajo me ha permitido ser más creativa al momento de trabajar con ellos, con el portafolio por ejemplo me ha permitido hacer muchas actividades de tipo taller, en las que ellos van construyendo, coloreando, recortando (m3_011).

Hallazgos

En la Tabla 2 se observa con claridad que la mayor cantidad de categorías se encuentran relacionadas con la dimensión "Beneficios del portafolios en la práctica docente" con 67.07% de las categorías. Esto se explica no sólo por la cantidad de ítems o indicadores, cinco versus cuatro con respecto a las otras dos dimensiones, sino porque tres de los ocho indicadores suman 52.52% de las menciones.

Con respecto a la categoría "Aprendizaje del diseño de portafolios" se encuentran tres situaciones:

1. La *capacitación* mediante la cual aprendieron a usarlo, como talleres, cursos, maestría y PROFORDEMS (m1_007)
2. Casi todos los profesores teníamos el PROFORDEMS, entonces prácticamente teníamos los conocimientos de un portafolios (m2_007)
3. Las *motivaciones*, las cuales son extrínsecas. Esto es cuando es un requerimiento institucional e intrínseco, cuando es por iniciativa pro-

pia, en Taller de Habilidades, a los chicos les damos el tema de lo que es el portafolios, así que lo aprendí junto con mis alumnos a diseñarlo, y posteriormente buscando ya ahorita más información también en la otra Prepa me piden que los apoye para darles un taller de portafolios de evidencias y me meto a buscar, porque dije, no les voy a dar lo que les doy a los alumnos (m2_005).

Trabajo colegiado, que a diferencia de ser un requerimiento, como de hecho lo es, se refiere a la manera de organizar la actividad académica.

De la mano de uno de los compañeros de aquí de la Prepa, que cuando hicimos un trabajo de Academia yo observe que él manejaba el portafolio y le daba mucha claridad a su práctica docente, y entonces me acerque y le pedí que me ayudara a ir entendiendo esto del portafolio y a ir diseñando el mío (m2_002).

En la categoría "Beneficios del portafolios en la práctica docente/ planeación didáctica", los cuales son: Correspondencia entre competencias, atributos, objetivos y actividades; Trabajo de academia, Reflexión y Centrado en el alumno, Congruencia

Elegimos productos que nosotros consideramos que abonaran realmente a ese atributo, decidimos que fueran productos importantes (m3_009)

Con respecto a la categoría "Beneficios del portafolios en la práctica docente / instrumentación didáctica", encontramos los siguientes aspectos: funcionalidad, progreso de actividades y reflexión.

La observación del alumno hacia mis clases por que le pregunto en la conclusión, ¿Qué aprendieron? ¿Qué les quedó claro? ¿Qué no les quedó claro? Entonces a partir de estas conclusiones voy viendo en qué me debo detener más, qué tema no me supe comunicar (m3_005).

Con relación a la categoría "Beneficios del portafolios en la práctica docente / relaciones con el alumnado" se encuentra que hay tres nociones en que se impacta: Autorregulación, retroalimentación y desarrollo integral.

Nos permite acercarnos a los alumnos y conocer a algunas de las situaciones que están impidiendo su desarrollo en muchas de las ocasiones se retroalimenta y en ese aspecto también los alumnos se expresan lo que no les queda claro de la manera o si hay alguna situación personal que les impide el desarrollo (m1_002)

Por otra parte en la categoría "Beneficios del portafolios en la práctica docente /evaluación" hay tres rubros que destacan, los cuales son: indicador de logro, coevaluación y criterios de evaluación.

Los alumnos pueden evaluar el portafolios del compañero a través sigue de los puntos de los que ya hablamos. Y al mismo tiempo comparten las maneras en las que se elaboran los siguientes trabajos (m1_010)

En la categoría "Beneficios del portafolios en la práctica docente/relaciones colegiadas" se encuentra que estos son el consenso y la instrumentación didáctica.

> En mi caso siempre fue por acuerdo de Academia nunca fue por iniciativa propia la verdad, y ahora si se está implementando de manera institucional por lo del ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) (m2_006).

Para la categoría "Uso del portafolios en el aula/Consecución competencias" se encuentra lo siguiente.

> El portafolio le sirve al alumno para irse evaluando, para ir viendo el avance de sus logros, que es lo que sí ha hecho que es lo que no ha hecho, cuales competencias no ha desarrollado a ese aprendizaje no ha generado y se va viendo su avance y aquí ponen a trabajar su nivel de compromiso, que es lo que quiere lograr, que es lo que quiere obtener en cuanto aprendizajes y en cuanto a calificación y bueno que tanto tiene que trabajar el alumno (m2_006).

Finalmente, en la categoría "Uso del portafolios en el aula/Beneficios alumnado" se encuentra lo siguiente.

> El portafolio también ayuda a que se relacionen todos los temas y esto me parece que ayuda a la metacognición (m3_009).

Conclusiones

Como se observó en la dimensión "Beneficios del portafolios en la práctica docente" concentra 67.07% de las categorías; y dentro de ella tres suman 52.52% de las menciones, estás son la "Planificación didáctica" con 20.2% y la "Instrumentación Didáctica" con 18.18 por ciento.

Cabe mencionar que en la entrevista semiestructurada, la lista de consignas a tocarse no supone un orden de aparición preferencial, de ello se sigue que las tópicas puedan aparecer, como de hecho sucede, a propósito de estímulos que en ocasiones no contenían el tema. Por ello, podemos señalar, que esta cifra es significativa, dado que uno de los supuestos de investigación es que el portafolios mejora la práctica docente, concretamente en la planificación e instrumentación didáctica.

Esta afirmación se confirma a partir de los discursos de los docentes puesto mencionan que en el uso del portafolios con sus estudiantes les resulta de utilidad al momento de planear y ajustar los mismos planes de sus UA, concretamente en lo relativo a contenidos, estrategias y la evaluación de su alumnado. Por lo que se considera pertinente el uso de portafolios no sólo para su práctica docente, en un sentido de organización de su praxis, sino también de los aprendizajes adquiridos y que se evidenciarán a través de lo que los alumnos integren en sus portafolios.

Lo anterior supone un círculo virtuoso de reflexividad de la práctica, condición necesaria para lo que aquí sostenemos como un itinerario posible tanto para la formación como para el mejoramiento de la práctica. El cual, por otro lado, se da en Academia o grupo de interés, en el cual destacan situaciones relacionadas a problemas prácticos.

Con respecto a la evaluación, se puede señalar que la EBC requiere que el alumno adquiera, aplique y evidencie el conjunto de competencias y sus atributos. En ese sentido el portafolios permite reconocer e integrar los aprendizajes y logros obtenidos de una o varias disciplinas, conforme a una estructura didáctica y guiada por parte del profesor. Por lo cual el uso de portafolios es un beneficio mutuo, tanto de los alumnos en los que promueve la autorregulación, como de los profesores quienes transparentan y sistematizan mejor sus prácticas.

Lo anterior se corrobora si se observa que la categoría "Relaciones con el alumnado" alcanza 14.14% de las menciones, lo cual resulta también significativo, pues muestra que el portafolios permite tener objetivos claros, logros significativos y sobre todo una estructura y guía no solo de los contenidos y productos, sino en conjunto, de un aprendizaje integral y que al finalizar el curso, la evaluación sea congruente entre lo demostrado y aprendido.

Recomendaciones

Como ya se mencionó en el marco del "Encuentro sobre las buenas prácticas docentes en el diseño y uso del portafolios de evidencias" se realizaron dos conferencias, una de ellas con José Ramón Lago, invitado por el equipo de investigación con el propósito de compartir recomendaciones para la implementación y uso del portafolios por parte de equipos docentes.

El doctor Lago fue invitado por tres razones: 1) es experto en asesoramiento psicoeducativo; 2) el enfoque que ofrece es constructivista y centrado en equipos colaborativos y 3) sus últimos esfuerzos están centrados en generar cambio sostenible en los centros educativos.

Con lo anterior se quiere resaltar que el equipo de investigación buscó una fuente experta para la realización de recomendaciones del uso extensivo del portafolio por parte de los docentes. Lo que aquí se expone es una síntesis de las ideas expuestas por Lago en ese encuentro.

Cualquier propuesta, como es el uso del portafolios, debe comenzar con un grupo de docentes que pretende introducir una mejora. Este grupo debe priorizar colaborativamente aquellos aspectos que más convienen a la institución, tanto a nivel de necesidades como de aspectos de mejora y sus instrumentaciones puntuales.

Una vez que ya se tiene elegida la propuesta que se quiere trabajar, se aplica la estrategia para la innovación de la implementación para la cual se consideran cuatro etapas.

1. Negociación de los contenidos y objetivos de mejora

En este nivel al docente le debe quedar muy claro *qué es* el contenido de mejora. En este caso el portafolios, *para qué* le servirá utilizarlo y, sobre todo,

cuál será el objetivo de introducirlo en su práctica docente. Si ya se está llevando a cabo por algunos de los docentes, *qué es lo que se podría mejorar*.

Para lograr este nivel, se debe nombrar un coordinador y planear un cronograma con las fechas de reunión, registrar las metas que se pretenden alcanzar y los avances que se vayan obteniendo a lo largo del proyecto, así como los cambios o modificaciones que se harán al finalizar el tiempo estimado. Acordar lo que deberá tener en común ese portafolio y lo que se puede trabajar de manera individual, libre e independiente.

2. Tareas de construcción conjunta

En este nivel, se deben considerar etapas de sensibilización para introducir el uso o mejorar el uso del portafolios, puesto que no es una tarea fácil. Lago menciona que para que la idea de un grupo de personas se lleve a cabo, se debe contar primero con las personas que sí están de acuerdo en hacerlo, luego con las que tal vez no lo hacen, pero sí ven posible el realizarlo.

Una vez que se tiene el plan de apoyo para los que van a introducir a esa mejora, se debe contar con la observación de la práctica interna en el que se involucren compañeros docentes de diferentes disciplinas y niveles de experiencia.

3. Recursos discursivos del que nos va a coordinar

En este nivel es importante involucrar a las autoridades educativas en el proyecto, que se cuenta con el apoyo de la institución para la realización del mismo.

4. La etapa de innovación o mejora

En este nivel se discutirá cómo lo vamos a ir construyendo y qué fases o procedimientos vamos a realizar. Cuánto tiempo se necesitará para lograr cada etapa: de sensibilización, de unificación de criterios, de diseño, de modificación, de ampliación a una academia, a un departamento, a toda la institución, a otras instituciones o a nivel SEMS.

Existen cuatro fases en la etapa de innovación:

Sensibilización

En este punto se debe reflexionar acerca de cómo era la práctica del docente antes de usar el portafolios, cómo aprendió a diseñarlos, consensuar acerca de los beneficios de la implementación del uso del portafolios diseñado con sus colegas docentes, de su practicidad en el aula y cómo mejorar el diseño del portafolios.

Introducción

Cuando iniciamos el proceso de introducción, generalización y consolidación en un centro, debemos de ser conscientes que uno de los elementos

claves es que a lo largo de todo el proceso puedan trabajar juntos profesores con diferente nivel de experiencia. Introducir una innovación en un centro no es cosa de uno que lo haga, o de uno que lo haga muy bien, sino alguien que lo hace relativamente bien y está dispuesto a transmitirlo a los otros.

Generalización

Consiste en la elaboración de un plan de apoyo a quienes lo van a introducir. Esto es, a aquellos que ya pasaron por la primera fase, forman equipos de tres o cuatro personas con quienes van a introducirlo por primera vez. Esa generalización no afecta a los que lo hagan directamente: si el portafolio lo hicimos sobre un tema de una UA que tiene cinco temas, habrá que introducirlo después en los cinco temas. Si lo hice en primero, ahora tengo que plantearme hacerlo en segundo, tercero y el siguiente en cuarto. Si comencé en una UA, debo hacer un plan para generalizarlo a otras UA. Estos son planes de apoyo y de generalización.

Consolidación

Esta fase tiene como finalidad fortalecer y mejorar la propuesta, consiste en cinco subfases:

1. Elaborar el primer plan de mejora y apoyo.
2. Diseñar de desarrollo de apoyos en primer plan de mejora en equipos de apoyo.
3. Dar seguimiento conjunto y ajuste del primer plan de mejora.
4. Introducir las mejora en el plan del centro.
5. Evaluar el proceso de mejora y decisiones sobre el segundo plan de mejora.

Poco a poco, durante un año, se va generando una práctica de cinco profesores, después nueve, ahora habrá que generalizar a otros 18. Luego de generalizar hay que consolidar. Consolidar supone, una vez que ya hay un grupo importante de profesores que han introducido el portafolio, identificar entre todos lo que ya lo hemos hecho alguna vez, el primer plan de mejoras.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. (2012). Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología. México: Paidós.

Brown, J. S., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18*(1), 32-42.

Clará, M., y Mauri, T. (2009). *El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa*. (En prensa).

Cole, M. (Ed.). (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro* [Cultural Psychology. A once and future discipline] (T. Del Amo). España: Morata.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa,* 161, 34–39.

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
García, L, y Carretero, R. (2011). Fundamentos teóricos y metodológicos para el análisis de la ayuda entre profesores. El papel del abordaje de problemas y del centro, *2*, Revista *educ@rnos*.
García, L. (2013). *La ayuda educativa entre docentes en situaciones habituales de colaboración en un centro. Compartir para aprender y enseñar la profesión docente* (Doctoral). España: Universidad de Girona.
Hernández, M. (2015). *Evaluación del desarrollo personal y social en preescolar*. México: ISIDM.
Imbernón, F. (Ed.). (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* (Sexta ed.). España: Graó.
Pea, R. (1993). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. In G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (p. 75). Argentina: Amorrortu.
Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2da ed.). España: Aljibe.
Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. España: Paidós.
Roth, W, y Lee, Y. (n.d.). "Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research, 77*(2), 186–232.
Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
Yin, RK. (n.d.). *Case study research: desing and methods*. EE.UU: Sage Publications, Inc.

Sobre los autores

Leonardo García Lozano. Doctor en Ciencias Sociales, de la Salud y la Educación por la Universidad de Girona (España); Maestría en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona; Maestría en Ciencias de la Educación por el ISIDM; Licenciado en Psicología por la UDEG; Coordinador Académico de la Preparatoria 19, Certificado en competencias docentes.

Karem Isabel Escamilla Galindo. Maestría en Terapia Familiar; Licenciada en Psicología por la UDEG; Coordinadora Académica y Profesor Docente Asociado C en la Escuela Preparatoria 18, Certificado en competencias docentes.

Jorge Alfonso Gutiérrez Robledo. Maestro en Ciencias de la Educación (en titulación) por el ISIDM; Lic en Psicología; Certificado en competencias docentes; Capacitador de docentes en examen ECODEMS; Diplomado en solución de conflictos; Diplomado en Educación en la posmodernidad.

José de Jesús Bañuelos Espinoza. Licenciado en Historia por la UDEG; Diplomado PROFORDEMS - Certificado en competencias docente; participaciones en Coloquios y Ponencias; además Coordinador y autor en tres publicaciones de libros de texto en la Edit. Mc Graw Hill.

Martha Angélica Gutiérrez Flores (finada). Maestría en Lengua y Literatura Mexicana y Licenciada en Letras Hispánicas por la UDEG; Profesor Docente Asociado "B" en la Escuela Preparatoria 18; Certificado en competencias docentes.

Cinthya Carolina Hernández Cedillo. Licenciada en Biología; Especialidad en Competencias Docentes de la UPN y Formación Básica en "Decodificación Biológica de las Enfermedades" del cietal.

Araceli Cumplido Hernández. Profesora de la Escuela Preparatoria 19 de la UDEG.

El impacto del uso de la Web 2.0 en el aprovechamiento escolar de los alumnos del BCG de la Escuela Preparatoria Regional de Atotonilco

Luis Mexitli Orozco Torres
Rosario Isabel Cerda Vázquez
Laura Patricia González Coronado
Rosa Isela Zambrano Muñoz
José Oswaldo Macías Guzmán
Fernando Martínez Hernández
José Gerardo Martínez Hernández
Luz Teresa Olmos Durán
Edgar Iván Guzmán Barrera

Introducción

En la actualidad los jóvenes cuentan con diversos medios que permiten el acceso a la información, lo cual hace que el estudiante pueda elegir diferentes opciones, entre ellas se encuentra el aprendizaje auto-didacta. Con relación a ello, la Web 2.0 permite el involucramiento de profesores y estudiantes para lograr un aprendizaje significativo, en el que se incluya a las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Hoy por hoy no es posible obviar el hecho de que dichas herramientas basadas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son un componente esencial en el día a día del trabajo docente. De tal manera que desde hace ya más de una década es posible localizar investigaciones que estudian el efecto del uso de herramientas tecnológicas en la educación.

Al respecto es posible localizar esfuerzos por incorporarlas en diferentes niveles educativos, así como regiones con diferencias en su desarrollo tecnológico y capacidad de adquisición de estos dispositivos. La educación media superior (EMS) no está exenta de estos cambios, sino por el contrario se encuentra sumergida en todo este vuelco tecnológico, el cual requiere cambio de mentalidad e ideas. Así mismo, la edad en la que se encuentran los jóvenes de bachillerato hace idóneo el hecho de promover el uso de las TIC para potenciar el aprovechamiento escolar de los estudiantes.

En la región de los Altos de Jalisco, lugar donde se desarrolla esta investigación, los esfuerzos por incorporar el uso de tecnologías en el aula se

vienen dando desde hace unos años, y se ha incrementado hasta el día de hoy con más fuerza. Sin embargo, lamentablemente es posible observar que existen grandes diferencias entre la comunidad estudiantil y laboral que componen esta institución escolar. Debido a las diferentes opciones de conectividad que se tienen en las comunidades, sobre todo en aquellas alejadas de la cabecera municipal.

Por tanto, tomando en cuenta lo anterior, esta investigación explora la aplicación de las tecnologías de la información para potenciar el aprovechamiento escolar en los alumnos de bachillerato, además de establecer qué beneficio de mejora se puede lograr al utilizar adecuadamente las TIC en el aula y extra aula.

Uno de los factores más importantes para que la sociedad prospere y aspire a los principios de igualdad, equidad y la universalidad es la educación. La educación basada en competencias en donde el estudiante es responsable de su propio saber y el profesor tiene el rol de asesor o facilitador, permite que los estudiantes cada día tomen conciencia de su propia educación y se acoplen a esta nueva forma de enseñanza. Siendo conscientes de que lo que aprendan o no, va a repercutir en su trayectoria estudiantil, profesional o laboral.

Se utiliza en específico la Web 2.0 con la finalidad de identificar con claridad los ambientes y herramientas de las que se puede valer el docente e incluirlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para construirlo de manera significativa.

La trascendencia en el mejoramiento de enseñanza-aprendizaje radica en incluir como herramientas el uso de la Web 2.0 dentro de la planeación didáctica, enfocando actividades específicas para de la creación de productos, logra acrecentar la atención prestada por parte del estudiante para hacer novedoso el proceso de aprendizaje.

Para Cury (2007) en su libro *Padres brillantes, maestros fascinantes* es importante destacar el síndrome del pensamiento acelerado, que aumenta la velocidad de los pensamientos y por ende disminuye la capacidad de concentración y genera un aumento de ansiedad. Debido a los estímulos visuales y de luz a los que están expuestos los estudiantes en la actualidad.

Además, diversas ventajas pueden encontrarse al utilizar las nuevas tecnologías en el aula. El cúmulo de información que día a día circula es una ventaja que debe aprovecharse, derivado de la rapidez con la se actualiza la información en la Web, lo que provee a esta herramienta una ventaja ante las actualizaciones bibliográficas formales.

Además de fungir como eje transversal para aplicarlo a distintas unidades de aprendizaje (UA) y mejorar el desempeño institucional.

Contexto del acceso a las tecnologías de la información

Actualmente la Escuela Preparatoria Regional de Atotonilco (EPRA) posee dos laboratorios de cómputo con cuarenta computadoras cada uno con

acceso a Internet independiente para atender las necesidades de los estudiantes. Así mismo, el programa federal "México conectado" posibilita que la población estudiantil utilice el Internet y las herramientas de la Web 2.0 para diferentes finalidades.

Se observa que la mayoría de los alumnos que utilizan el Internet lo hacen de la siguiente forma:

- Utilizan la Web 2.0 con fines de comunicación a través del acceso de las redes sociales, lo que genera entretenimiento y diversión.
- Carecen de habilidades para lograr una búsqueda especializada en Internet.
- Un gran porcentaje de los alumnos no identifica las fuentes de información confiable y no confiable en la Web 2.0, lo cual los limita al discernir entre una y otra.
- Se percibe que la mayoría no saben utilizar o no tienen conocimiento de las ventajas que ofrece el uso adecuado de la Web 2.0 como un recurso educativo.

Es posible mencionar que gracias a la Web 2.0 los estudiantes gozan de un medio de comunicación global, por tal motivo es evidente el uso ordinario que la mayor parte de los estudiantes le dedica independiente de su proceso de aprendizaje.

Desde la problematización presentada y tras el análisis y la valoración, se opta por elegir como problema de investigación el identificar las ventajas que ofrece el uso adecuado de la Web 2.0 como un recurso educativo; enfocado al impacto del desempeño académico que su utilización tiene en el alumno, en comparación a aquellos que no lo utilizan en su proceso de aprendizaje.

La Web 2.0 y su impacto social

La Web 2.0 está caracterizada por la variedad de aplicaciones, mediante las cuales los seres humanos realizan actividades cotidianas de una forma más divertida, aprovechando su tiempo libre interactuando con otros usuarios, en un sitio donde se ofrece un producto o un servicio. Creando así, relaciones mediante las que se comparten información y se obtienen conocimientos de diversos temas.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la herramienta de la Web 2.0 permite que los alumnos interactúen de una forma virtual y practiquen con otros compañeros su aprendizaje enriqueciendo sus conocimientos. "La participación del alumno aumenta al obtener y reintegrar información de diversas fuentes, relacionando datos y personas que facilitan un aprendizaje más significativo" (Tello, Sosa, Castillo, Flores, sf.).

La comunicación que se obtiene con el uso de la Web 2.0 permite su inclusión como herramienta tecnológica en el proceso de enseñanza - apren-

dizaje, logrando así el involucramiento de profesores y estudiantes y un aprendizaje significativo gracias a esta nueva forma de comunicación.

Gracias a la tecnología y al uso de la Web 2.0, tanto estudiantes como profesores tienen mayor interacción y acercamiento con los demás usuarios, obteniendo así la adquisición de nuevos conocimientos. "Cuando el aprendizaje se lleva a cabo en un contexto de colaboración, se incrementa la posibilidad del alumno para resolver problemas reales" (Ullrich, *et al.* 2008).

García Muñoz (2003) afirma que la escuela pierde relevancia social y ganan prestigio las tecnologías.

Derivado de las investigaciones anteriores, es posible afirmar que el uso de la Web 2.0 permite al estudiante formar parte de una comunidad virtual en la que indudablemente se obtiene de manera más fácil la información. Además de permitir una interacción en la que exista una retroalimentación continúa por parte del profesor. Facilitando y sobre todo agilizando el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera del aula y dentro de ella, lo cual habilita al profesor para fungir como puente entre la realidad en la que se desenvuelve el estudiante y la escuela.

Logrando con ello un sentido práctico y pertinente a la información que se encuentra en la Web 2.0 al momento de adquirir y aplicar conocimientos. Es por eso que, con la ayuda de las nuevas tecnologías se tiene mayor acceso al trabajo colaborativo, mediante cada uno de los servicios que ofrece esta herramienta.

En su investigación Laru *et al.* (2012) destacan que los blogs promueven el aprendizaje reflexivo, lo cual se ve reflejado en el aprendizaje metacognitivo. Consiguiendo que los estudiantes construyan explicaciones, planteen preguntas y proporcionen otro tipo de información. Lo cual hace que los alumnos tomen conciencia de su proceso de pensamiento, así como de su posible falta de comprensión. Por tanto, son capaces de discutir con otros lo que no saben o no entienden.

La Web 2.0, ha sido una transición entre la Web 1.0, que establecía un sistema unidireccional entre los usuarios, los cuales únicamente ejercían el rol de receptores, y la Web 1.5 que es la utilización de páginas dinámicas para la comunicación (IV congreso de la Cibersociedad, 2009).

Por ello, el uso de las TIC permite que los usuarios puedan utilizar herramientas como apoyo en los servicios de educación, especialmente en lo que tiene que ver con el *e-learning* y el *b-learning*. Creando una forma de comunicación bidireccional entre el educador y el estudiante, donde los profesores pueden subir los contenidos de las UA en los formatos que quieran establecer, y los estudiantes puedan descargarlos y retroalimentarlos.

Todas estas tecnologías permiten que se emigre hacia la Web 2.0, dejando atrás la utilización de medios tradicionales como los videos en televisión, las audio conferencias convencionales y otras herramientas, como los

periódicos y las revistas, que servían como soporte para el desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes (Herrera, 2008).

Además, instituciones gubernamentales de diversos países como el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2008) junto con el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado, están promoviendo al uso de las TIC.

La forma de comunicación del ser humano ha ido evolucionando, por ejemplo: la publicidad se daba por medios impresos, radio y televisión, pero ahora con el incremento del uso de las TIC y de las redes sociales, la forma de comunicarnos y de trasmitir ideas es lo idóneo por su bajo costo, mayor cobertura y ahorro en tiempos (Cáceres, 2008).

En Latinoamérica, al igual que en todo el mundo, las TIC se han posicionado cada vez más en el gusto de las instituciones como de los usuarios finales. Por eso organizaciones como la Revista Latina de Comunicación Social que pertenece a la Universidad Latina de San Pedro, Costa Rica, se han preocupado por tener informado a sus seguidores y cibernautas con la conexión que existe entre la comunicación y la cibernética (Castillo, 1999).

En la actualidad, la EMS ha adquirido un enfoque en competencias, donde las principales características son la administración de conocimientos, la preparación de personal eficiente, ofrecer servicios a la sociedad y la adquisición de valores. Una de las herramientas que propicia este hecho, así como la globalización económica y productiva, es el uso de las TIC, que provoca un fenómeno de virtualización definido como la transferencia de conocimientos y datos mediante el uso de herramientas electrónicas y que contiene objetos o recursos que permiten al usuario realizar diversas operaciones a través de Internet.

Para Georgieva (2010), la masificación de usuarios del Internet y su popularidad en las nuevas generaciones hacen factible el uso de tecnologías en la educación. Así mismo Orozco (2014) menciona que los ambientes virtuales de aprendizaje (*virtual learning environment*) son adoptados en muchos centros de educación superior con el fin de facilitar el aprendizaje de las UA cursadas por los estudiantes.

Bates (2011) menciona que el *e-learning* 1.0 tiene como característica el uso de plataformas LMS (sistema de gestión de aprendizaje) para realizar el desarrollo del proceso educativo. Estas plataformas son ambientes de aprendizaje que se desarrollan a raíz de que los profesores inicialmente crean sus propias páginas Web con contenido HTML. Las plataformas incluyen páginas para material del curso, exámenes, foros de discusión y acceso a otros recursos web (Orozco, 2014).

El *e-learning* 2.0 es el uso de las herramientas de la Web 2.0 aplicadas al área educativa, que permiten que los estudiantes creen sus propios materiales, al mismo tiempo que demuestran sus habilidades para hacerlo y puedan

adaptar sus preferencias a sus propios ambientes de aprendizaje. Con estas herramientas los profesores pueden desarrollar aplicaciones para potenciar su uso en cursos.

Algunas de las herramientas utilizadas son: las redes sociales y de colaboración, recursos multimedia, recursos de comunicación síncrona (chats, videollamadas, *elluminate*), mundos virtuales, juegos, dispositivos móviles, entre otros (Bates, 2011). El utilizar los recursos del *e-learning* 2.0 en las universidades virtuales, permite una forma de trabajo más colaborativo (Bates, 2011). Para Orozco (2014) algunas de las herramientas adaptables a las necesidades de los profesores son:

- Los webs de colaboración son espacios en línea para el trabajo en grupo mediante el intercambio de información.
- Los laboratorios virtuales son espacios que permiten a los alumnos realizar prácticas de laboratorio desde cualquier lugar con conexión a Internet.
- Los mundos virtuales son espacios virtuales tridimensionales que permiten a los estudiantes aprender con base en experiencias dentro de este ambiente digital.
- Las redes sociales con su gran cantidad de usuarios, brindan un nuevo espacio para ser utilizado con fines educativos. Un papel significativo para el docente es la participación que tiene en el uso de las redes sociales, generando conocimientos en los alumnos de una forma colaborativa.
- El aprendizaje basado en juegos brinda la posibilidad de integración de estrategias de aprendizaje para mejorar el desarrollo cognitivo y habilidades entre los estudiantes, captando su atención, y ayudándolos a construir conocimientos significativos.
- Los cursos masivos en línea abiertos (MOOC, por sus siglas en inglés) permiten el acceso a una gran cantidad de personas sin estar registrados escolarmente y de manera gratuita.

La Web 2.0 o Web social es una "denominación de origen" que se refiere a una segunda generación en la historia de los sitios web. Su denominador común es que están basados en el modelo de una comunidad de usuarios. Abarca una amplia variedad de redes sociales, blogs, wikis y servicios multimedia interconectados, cuyo propósito es el intercambio ágil de información entre los usuarios y la colaboración en la producción de contenidos.

Todos estos sitios utilizan la inteligencia colectiva para proporcionar servicios interactivos en la red, donde el usuario tiene control para publicar sus datos y compartirlos con los demás.

Finalidad del estudio

Este estudio tiene como objetivo general analizar el impacto del uso de la Web 2.0 por los alumnos del bachillerato general por competencias (BGC) de la EPRA, como una herramienta para incrementar su desempeño escolar.

Esto puede darse en dos objetivos específicos:

- Indagar con qué frecuencia los alumnos utilizan la Web 2.0 como apoyo para su aprendizaje escolar.
- Comparar el impacto en el desempeño académico de los alumnos del BGC de la EPRA que utilizan la Web 2.0 como recurso de apoyo versus los que no la emplean.

Experimentación y análisis del uso de la Web 2.0 para reforzar el aprendizaje en aula

La investigación se basa principalmente en una metodología experimental y sistematizada, utilizando información cuantitativa, lo que permite encontrar varios indicadores que son de utilidad para fundamentar el resto de la investigación. Sin embargo, es necesario aplicar herramientas cualitativas que puedan abonar al logro de los objetivos.

El proceso de investigación se divide en cuatro etapas:

En una primera etapa se realiza una investigación experimental sistematizada aplicada a dos grupos que presentan características homogéneas. Para ello se tienen en cuenta las siguientes:

- Promedio.
- Grado.
- Turno.
- Género.
- Procedencia (rural o cabecera municipal).

En una segunda etapa se realiza una encuesta a los dos grupos seleccionados, mediante el cual es posible detectar datos como:

- Frecuencia de uso de herramientas Web 2.0.
- Porcentaje de alumnos que las utiliza actualmente como apoyo a su trabajo escolar.
- Plataformas, blogs, páginas web, redes sociales entre otras, que más utilizan.

Así mismo, se analizan los datos obtenidos en la encuesta con la finalidad de conocer el contexto de la institución.

En una tercera etapa se selecciona una UA común en los grupos en cuestión. En la cual exista bajo aprovechamiento académico, con base en indicadores de medición y entrevistas con los profesores responsables de las UA, así como la opinión del tutor.

En estas UA se hace seguimiento a ambos grupos, levantando registro de sus actividades y desempeño de las mismas, considerando principalmente la calidad del trabajo escolar, calificación y opinión de profesor(es) que imparten la UA.

Este seguimiento se hace en dos sentidos:

1. Un grupo continúa con su trabajo cotidiano, sin que ninguno de los investigadores interfiera en su desarrollo.
2. Por otra parte, el segundo grupo es capacitado mediante talleres, actividades, grupos de comunicación en redes sociales, juegos didácticos, entre otros, para desarrollar la habilidad de utilizar la Web 2.0 como recurso de aprendizaje externo; mismo que pueda ser aprovechado para obtener conocimientos que permitan complementar el aprendizaje escolar y por ende el desempeño.

Los temas a los que se dirige la capacitación son:

- Búsquedas de información acertadas en la Web.
- Sitios Web de información confiable.
- Uso de videos para el autoaprendizaje.
- Establecimiento de comunidades de aprendizaje virtual.
- Redes sociales como comunidades colaborativas de aprendizaje.

A este trabajo se hace un seguimiento y se registra la variabilidad entre otros factores que se pueden presentar durante el periodo de seguimiento.

En una última etapa, utilizando herramientas de análisis de datos, se compara la información obtenida del desempeño de los grupos estudiados. Para ello se contrastan datos obtenidos en los indicadores que se analizan:

- Promedio.
- Entrevistas de profesores.
- Aprobación y reprobación.

Así mismo, se utiliza el análisis de varianza para obtener información del cómo difieren los grupos analizados. La recolección de datos se lleva a cabo en el trabajo de campo, en el cual se utilizan encuestas, entrevistas, seguimiento de grupos y registro.

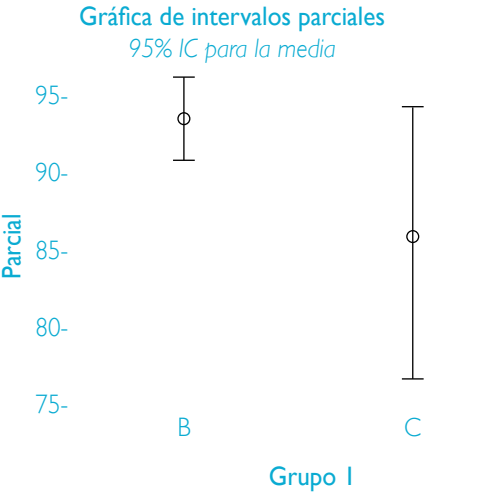
La Web 2.0 y su impacto

De acuerdo con los hallazgos obtenidos:

- Los dos grupos tienen promedio de calificación similar en la evaluación diagnóstica. Por lo que se deduce que ambos grupos parten con características similares en el nivel de conocimientos.
- Al obtener las calificaciones parciales, es posible observar que el grupo intervenido, sube 7.29% la evaluación de su aprendizaje. Por lo que se tiene una evidente mejora al utilizar los recursos Web 2.0 como se propone y realiza en esta investigación.

- El grupo no intervenido, bajó 5.1% de la evaluación de su aprendizaje. Si bien esto puede ser debido a otros factores, contrasta con los datos que se obtienen del grupo intervenido, el cual mejora. Por lo que se recomienda ampliamente capacitar a toda la población estudiantil en el uso de estos recursos, así como diseñar talleres que impacten a las diferentes UA del programa curricular.
- La evidente mejora es más notoria al contrastar el alza y la baja de la calificación parcial que promedian ambos grupos. Teniendo que el grupo intervenido supera en 7.08 puntos al no intervenido en su promedio parcial.

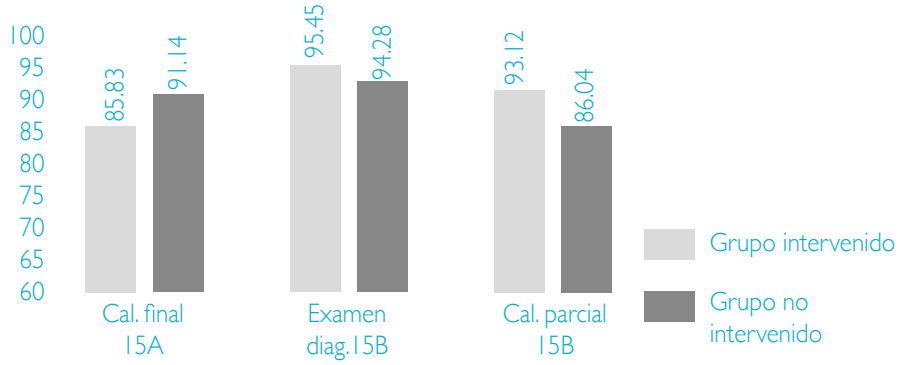
Gráfica 1. Variación de calificaciones. Muestra de la dispersión en las calificaciones obtenidas comparadas en los grupos



Fuente: Elaboración propia.

- Teniendo en cuenta los resultados y haciendo un análisis detallado de los mismos, es posible decir que hubo una clara mejora en el aprovechamiento del grupo que utiliza las herramientas Web 2.0 adecuadamente. De tal manera que se acepta la hipótesis planteada en el proyecto de investigación.
- La Gráfica 1 muestra una mayor dispersión de calificaciones en el grupo no intervenido. Esto indica que el grupo intervenido es más compacto en su desempeño y por tanto su ritmo de trabajo es más homogéneo.
- El seguimiento del uso de herramientas realizado con el seguimiento desde la aplicación de *Duolingo* favorece los resultados del grupo. Lo cual se refleja en sus calificaciones parciales.
- El seguimiento del taller de *Duolingo* trajo consigo un alza en las calificaciones de los alumnos, pero cabe mencionar algunos de los factores por los que 27.9% no realiza las actividades del taller. Al respecto es posible mencionar que a pesar de que estamos en la era tecnológica, el uso de herramientas para el desarrollo académico en el aula de la Web 2.0 aún es desconocida por gran cantidad de alumnos; dejando de lado los interesantes beneficios que pueden aportar las

Gráfica 2. Comparación de calificaciones. Evolución en calificaciones comparadas en ambos grupos



Fuente: Elaboración propia.

aplicaciones de la Web 2.0 y prefiriendo medios de entretenimiento personal.

- No es posible culpar totalmente a la falta de interés del alumno, ya que hay factores que propician al abandono o desinterés, así como la falta de material para su desarrollo. Ya que también otro de los factores, que demuestran las entrevistas semiestructuradas que se les realizan a los alumnos de los grupos seleccionados, es la gran brecha tecnológica existente.
- Cabe mencionar que uno de los principales factores es el acceso a Internet, ya que si no se cuenta con éste, no se puede desarrollar ninguna actividad. A pesar de que la institución posee el servicio de "México Conectado", los alumnos no pueden acceder a **é**ste cuando está saturado y es imposible que toda la comunidad estudiantil ingrese al mismo tiempo, propiciando su malfuncionamiento y por tanto la falta de conectividad.
- Además, los equipos que se encuentran en la institución son poco favorables para un pleno desarrollo, al solo contar con dos módems para casi 80 computadoras, lo cual provoca que los alumnos no puedan estar conectados debido a que el sistema se satura.
- Con base en la comparación de las calificaciones del semestre anterior del grupo de 3°B con sus calificaciones parciales, existe una mejora de calificaciones. Por lo cual resulta favorable la aplicación de talleres del uso de la Web 2.0. Y aunque aún hay alumnos que no cuentan tal vez con un dispositivo para tener acceso o con conexión

a Internet de baja calidad, hay otros (mayoría) que buscan la manera de estar conectados y aprovechar los recursos de la Web 2.0.

Cuestiones a considerar en el uso de la Web 2.0 en la escuela

Las conclusiones a las que se llega después de la elaboración de esta investigación se resumen a continuación.

El seguimiento de la utilización de *Duolingo* favorece los resultados del grupo, lo cual se refleja en sus calificaciones parciales. Por tanto, se sugiere la capacitación de los docentes en tecnología educativa.

A pesar de que estamos en la era tecnológica, el uso de herramientas para el desarrollo académico en el aula de la Web 2.0 aún es desconocida. De tal manera que se necesita implementar talleres o cursos de capacitación al iniciar sus estudios para abatir este rezago.

Los alumnos dejan de lado los interesantes beneficios que pueden aportar las herramientas de la Web 2.0, prefiriendo herramientas de entretenimiento personal. Por lo que es necesario implementar campañas de motivación y concientización de los beneficios de su uso adecuado.

Las TIC en la educación no son la respuesta por sí solas, sino una herramienta que potencia el aprendizaje. Por lo que los docentes deben ser capacitados en su uso adecuado en el aula.

Así mismo, cabe destacar que la investigación continúa hasta tener los resultados finales del semestre, con lo que se espera tener los resultados globales del impacto del uso de la Web 2.0 como recurso educativo de manera global, con lo cual concluye esta investigación.

Referencias

Bates, T. (2011). Understanding Web 2.0 and its implications for e-learning. In M. J. W. Lee & C. McLoughlin (Eds.), *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching. Hershey PA: Information Science Reference (an imprint of IGI Global)* 701. Recuperado de: http://www.igiglobal.com/chapter/web-based-learning/45015.

Cáseres, J. (2008). *Comunicación ciencia e historia*. India: Mcgraw-Hill.

Castillo, E. (1999). *La comunicación y la Cibernética*. Recuperado de: http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999hmy/90emilce.htm.

Cury, A. (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes,* Zenith / Planeta, Barcelona, 2007. Recuperado de: https://durbistondo.wordpress.com/el-sindrome-del-pensamiento-acelerado.

García A, (2003). Estrategias para una innovación educativa mediante el empleo de las tic, RELATEC: *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *2*, (1), 33-43, Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1252640.

Georgieva, E. (2010). La desmitificación del e-learning: un medio para impulsar la calidad. En Hilera, J., Cervantes, F., & Bengonchea, L. (Eds.). (2010). *I Congreso Iberoamericano sobre Calidad de la Formación Virtual CAFVIR 2010*. Alcalá de Henares (España): Universidad de Alcalá. Recuperado de: http://rita.det.uvigo.es/201008/uploads/IEEE-RITA.2010.V5.N3.pdf#page=25.

Herrera, F. (2008). ¿Se aprende con la Web? Recuperado de: http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/web20.pdf.

IV Congreso de la Cibersociedad, (2009). *La WEB 2.0 en la educación*. Recuperado de: http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/la-web-20-en-la-educacion/390/

Laru, J. Näykki, P., Järvelä, S. (2012). Supporting small-group learning using multiple Web 2.0 tools: A case study in the higher education context, *The Internet and Higher Education, 15*, (1) 29-38, ISSN 1096-7516, http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.08.004.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, (s.f.). *WEB 2.0*. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/155/cd/modulo_1_Iniciacionblog/concepto_de_web_20.html.

Orozco, L (2014). *Estudio comparativo de los modelos de evaluación de la calidad e-learning en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara México y propuesta complementaria.*

Tello, E., Sosa, C., Lucio, M., Flores, M. (s.f.). *Análisis de los servicios de la tecnología Web 2.0 aplicados a la educación.* Recuperado de: http://www.nosolousabilidad.com/articulos/tecnologia_educacion.htm.

Ullrich, C.; Borau, K.; Luo, H.; Tanh, X. (2008). Why Web 2.0 is Good for Learning and for Research: Principles and Prototypes. In: *Proceedings of the 17th International World Wide Web Conference*. Beijing, China.

Sobre los autores

Luis Mexitli Orozco Torres. Profesor Titular del CUCI de la Universidad de Guadalajara (UDEG). Doctor en Educación, Sociedad y Calidad de Vida por la Universitat de Lleida, España. Sus líneas de investigación se dirigen a sociedad red, tecnología educativa y calidad de la formación virtual.

Rosario Isabel Cerda Vázquez. Licenciada Químico Fármaco Biólogo desde 2006. Con Maestría en Educación en el área de investigación desde 2013. Docente y Técnico Académico desde 2010 a la fecha en la EPRA.

Laura Patricia González Coronado. Licenciada en Educación y Desarrollo Humano por la UNIVA. Experiencia de seis años en la UDEG. Certificada en competencias docentes por Certidems. Con experiencia en niveles educativos básicos y en media superior desde el 2007.

Rosa Isela Zambrano Muñoz. Maestría en Generación y Gestión de la Innovación por la UDEG Virtual. Ingeniero Industrial por el Instituto Tecnológico de la Piedad. Docente de la EPRA desde 2012. Jefe de Departamento del área de Comunicación.

José Oswaldo Macías Guzmán. Maestría en Administración de Instituciones Educativas por el ITESM y Doctorado en Liderazgo Educativo en la Nova Southeastern University. Directivo en la UDEG, actualmente Secretario Administrativo del CUCI.

Fernando Martínez Hernández. Coordinador Académico y Profesor de la EPRA.

José Gerardo Martínez Hernández. Profesor de la EPRA.

Luz Teresa Olmos Durán. Profesor de la EPRA.

Edgar Iván Guzmán Barrera. Profesor de la EPRA.

Análisis y propuesta de mejora de planeaciones didácticas de Academia y de planes de clase del profesor.

Un estudio de caso en las Preparatorias Regionales de Ahualulco de Mercado y Ameca

Manuel Alberto Rosas Verdín
José Luis Martín Adame
Martha Isabel Martínez
J. Jesús Rafael Aguilar Vélez
Maritza Delgadlllo Ceja
Sergio Iván Solano Zepeda
Nancy Arlette Arreola Dávila
Graciela Manzano Yerena
Eduardo Fabián del Valle López
Baltazar Sánchez Durán[1]

Introducción

Este proyecto, llevado a cabo de abril a noviembre de 2015 con fondos del Programa de Fomento Educativo del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (UDEG), implicó la revisión de las planeaciones didácticas de Academia (PDA) y los planes de clase del profesor (PCP) de 1ro. y 2do. semestres, aplicados durante el calendario 2015 A en la Escuela Preparatoria Regional de Ahualulco de Mercado (EPRAH) y la Escuela Preparatoria Regional de Ameca (EPRAM), así como sus módulos y extensiones.

La PDA la elaboran los profesores que imparten una misma ua, considerando el modelo educativo y el programa de la UA en el cual se definen los objetivos, contenidos, competencias y perfil de egreso a lograr.

Basándose en la UA, el plan de clase es elaborado por cada profesor, quien poniendo en juego su formación profesional, grado académico, experiencia, antigüedad, relaciones profesionales, habilidades, motivación y relación laboral principalmente, define el proceso (estrategias, actividades, tiempos e instrumentos de evaluación) que llevará a cabo en el aula para el desarrollo de un curso,

1. También participaron: Víctor Aguilar Peña, como asesor, y los estudiantes David Alejandro Pérez Salmerón y Luis Carlos Sarabia Salazar.

ya sea por hora o por sesión de trabajo. Ambos documentos se elaboran en todas las preparatorias utilizando los formatos oficiales disponibles en la página Web del sems.

Los documentos de planeación deben ser entregados por profesores y academias antes del inicio de cada semestre, tal como lo marca la normatividad vigente en el SEMS. Obligación aun mayor para las escuelas que se encuentran en el proceso para ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), o ya sea para su promoción o permanencia. Estos son concebidos como documentos operativos que permiten concretar el logro de competencias genéricas, disciplinares y profesionales en los estudiantes por medio de las actividades propuestas en el aula de clases o en otros ambientes de aprendizaje.

Aunque la elaboración de estos documentos es una exigencia para los departamentos, las academias y los profesores, en las preparatorias participantes no se había hecho una revisión acerca de la calidad en la elaboración de estos documentos, de las situaciones que prevalecen en el proceso y menos aún una propuesta de mejora.

En este proyecto se evaluaron 19 PDA y 49 PCP con dos instrumentos elaborados para ello. Aunado a lo anterior, se realizaron 44 entrevistas logrando detectar los principales problemas relacionados con el proceso de elaboración y entrega.

La realización de este proyecto nos permitió conocer los las dificultades, aciertos, y errores con relación al proceso de elaboración y proponer algunas sugerencias para la mejora del mismo.

Contexto del estudio

El contexto donde se enmarcó el proyecto fue en la EPRAH y EPRAM, adscritas al SEMS de la UDEG. La primera escuela se conforma por la escuela sede ubicada en la ciudad de Ahualulco, el módulo de San Marcos y las extensiones de Oconahua y Teuchitlán, ubicadas en las poblaciones del mismo nombre.

La segunda escuela se integra por la escuela sede ubicada en la ciudad de Ameca, el módulo de San Antonio Matute (ubicado en una delegación del municipio de Ameca) y los módulos de Atenguillo, Mascota y Talpa de Allende, ubicados en las cabeceras de los municipios del mismo nombre.

En los ámbitos administrativo y académico, en la escuela sede de cada preparatoria regional es donde labora el Personal Directivo (Director, Secretario, Servicios Generales y Coordinador Académico), el personal docente, administrativo y de servicio. Además, por lo general también en esta escuela están adscritos los Jefes de Departamento y Responsables de Academia.

En cambio, un módulo es un centro escolar menor en tamaño a la escuela sede, donde un Coordinador es el responsable de la gestión de las ac-

tividades administrativas y académicas. Una extensión es de menor tamaño que un Módulo y también tiene un Coordinador a cargo.

En este proyecto, en las dos escuelas participantes se ofrece el bachillerato general por competencias (BGC), durante seis semestres, cada uno de éstos impartido en dos calendarios escolares: el Calendario A, comprendido de mediados de enero a mediados de julio del mismo año y el Calendario B, comprendido de mediados de julio a mediados de enero del año siguiente.

En el Apéndice A se muestra la currícula de este programa educativo, el cual comprende 44 materias básicas. Además de lo anterior, los estudiantes cursan cuatro materias optativas pertenecientes a una de las trayectorias académicas especializantes que se ofrecen adicionalmente al programa educativo, cursadas de tercero a sexto semestre.

Los dos ciclos escolares por año implican a su vez que se tengan dos periodos intersemestrales: uno en enero y otro en julio. Estos periodos se aprovechan por el personal académico para participar en cursos de actualización pedagógica, disciplinar y humanística.

Por lo general, en estos periodos también se llevan a cabo reuniones de academia y de departamento para el cierre o evaluación del semestre que termina y la elaboración del plan de trabajo y preparación del siguiente semestre. En estos periodos por lo general se reúnen los profesores para elaborar las PDA y para elaborar los pcp de acuerdo con la carga horaria asignada.

En el proyecto sólo se consideraron las planeaciones elaboradas para 1ero. y 2do. semestres, en los cuales se imparten sólo 18 de las 44 unidades de aprendizaje (UA) que pertenecen al tronco común. La intención era que en un proyecto realizado posteriormente se hiciera extensivo el estudio a los siguientes semestres y ver las similitudes o diferencias encontradas.

En este proyecto se optó por aplicar una metodología de estudio de caso, ya que se pretendía hacer una revisión documental de los documentos entregados en un calendario escolar y además realizar entrevistas a profesores, responsables de academia y jefes de departamento. Estas entrevistas nos permitieron detectar la problemática que se presenta en el proceso de elaboración y entrega de los dos tipos de documentos de planeación, determinar cómo es la participación del profesorado y hacer propuestas para la mejora del proceso.

En las escuelas participantes se evidenciaba cierta problemática con respecto a la elaboración y entrega de planeaciones y planes de clase, la cual nos motivó a realizar este proyecto. Opiniones encontradas acerca de usar formatos pre-establecidos o de elaborar dos tipos de documentos, elaboración sólo para cumplir con los tiempos de entrega afectando su calidad. Asimismo, obtención de estos documentos con o sin el consentimiento respectivo y sin haberse involucrado en el proceso de elaboración.

Por otro lado, también se detectó falta de revisión, actualización o modificación de dichos documentos con base en los resultados de la evaluación diagnóstica, formativa y/o sumativa. Así como indefinición de un proceso sistematizado de elaboración y entrega, nula posibilidad de brindar un informe preciso y completo de cumplimiento u omisión por parte del profesorado en esta actividad.

Otros problemas fueron la carencia de un instrumento para evaluar cada tipo de documento de planeación, falta de revisión de la calidad en la elaboración de los documentos entregados y retroalimentación acerca de su elaboración.

La planeación de cursos

En el SEMS, las escuelas preparatorias constituyen las unidades académico-administrativas del Sistema y organizan su trabajo académico precisamente a partir de departamentos. El departamento se define como el grupo colegiado de académicos que se organizan según áreas del conocimiento u objetos de trabajo afines. Su función es la de planificar, operar y evaluar los programas de docencia, investigación y difusión, con enfoques académicos multi e interdisciplinarios.

Están considerados como unidades académicas integrales, ya que en ellos se realizan todas las funciones sustantivas en torno a cierta área específica del conocimiento. A su vez, los departamentos se organizan por academias, constituidas por profesores que imparten UA afines.

Todo proceso encaminado a la calidad debe contar con una guía o plan. Planificar requiere considerar las determinaciones legales, los contenidos básicos de la disciplina y su didáctica, el marco curricular en que se ubica, las características de los estudiantes y los recursos disponibles.

Monroy (2001, citando a Hernández), afirma que planear es un acto de inteligencia cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para definir con claridad los fines a los que se orienta la acción y desentrañar los mejores medios para alcanzarlos. Por otra parte, Zabalza (2004) menciona que la planificación de la docencia está orientada a desarrollar proyectos formativos, a organizar la actuación magisterial como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado.

Para el SEMS, las estrategias didácticas deben estar realizadas de acuerdo con los lineamientos de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), la cual busca que a través de estrategias constructivistas los estudiantes desarrollen competencias de diferentes tipos, según el marco curricular propuesto, entendiendo por competencia el conjunto de saberes y habilidades para el desarrollo de alguna actividad.

Para el logro en el desarrollo de competencias, la RIEMS sugiere que la elaboración de planeaciones se sustente en las propuestas de diferentes au-

tores, mismos que coinciden en recomendar que el aprendizaje sea significativo. Es decir, que se parta de los conocimientos previos del estudiante para consolidar nuevos conocimientos.

La planificación por parte de los docentes potencializa los aprendizajes en los estudiantes e involucra la organización de actividades escolares, donde se considera que el estudiante es el centro de atención y su fin es el de favorecer sus aprendizajes. El docente debe ser competente para diseñar un conjunto de acciones que conectadas entre sí, servirán de guía para encausar al educando a conformar su perfil de egreso.

Monroy (s.f.) indica que al planear los procesos didácticos se realizan reflexiones sobre varias dimensiones: una de ellas es el conocimiento del contexto político, económico, social y cultural. Otra se refiere a la dimensión institucional del centro escolar y la última es la dimensión a nivel del aula y de sus participantes.

Por otra parte, el plan de estudios 2011 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) menciona que para el diseño de una planificación se debe considerar, entre otras cosas, lo siguiente:

- Reconocer los referentes, que para el caso son los aprendizajes esperados.
- Las estrategias didácticas.
- La generación de ambientes de aprendizaje, y;
- La consideración de evidencias de desempeño para la evaluación y toma de decisiones en las directrices para el aprendizaje en los estudiantes.

Así mismo, en el mismo documento se indica que para el diseño de actividades, el docente debe responder ciertos cuestionamientos, a saber:

- ¿Qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen?
- ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la actividad que se planteará y cuáles son los saberes que los alumnos tienen?
- ¿Qué aspectos quedarán a cargo de los alumnos y cuáles deberán ser explicados para que puedan avanzar?
- ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr los aprendizajes y qué desempeños los harán evidentes?

Zabalza (2004) señala además como características importantes de la planificación de clases las siguientes:

- La docencia centrada en el estudiante.
- El papel del profesor como gestor del proceso de aprendizaje.
- La organización de la formación centrada en el desarrollo de competencias.
- La perspectiva curricular de nuestro trabajo, reforzando la continuidad y coordinación.

- El papel formativo de las instituciones educativas y la formación a lo largo de la vida.
- Los materiales didácticos como recursos para generar conocimiento de alto impacto utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La Junta de Andalucía (2012) también destaca la importancia de la planeación dentro de lo que define como la buena práctica docente. Ésta consiste en un conjunto de acciones que desarrolla el profesorado introduciendo mejoras en las relaciones, procesos y actividades. Todo ello orientado a producir resultados positivos, en nuestro caso, en la adquisición por parte del alumnado de las competencias consideradas básicas.

Para este cuerpo académico, dentro de los principios que definen buenas prácticas docentes para la integración real de las competencias básicas en el currículo educativo, el profesorado deberá:

1. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas. Así como atender el nivel y formación previa de los estudiantes, y la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
2. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro educativo, participando en la planificación colectiva del mismo. Desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

Medina y Mata (2009) también nos ayudan a clarificar algunas ideas sobre la planeación de cursos, que ellos denominan como programación de aula, y que perciben como un proyecto de acción inmediata que, dentro del proyecto curricular, contextualiza y ordena las tareas escolares de un determinado grupo de alumnos, para contribuir a su desarrollo integral y a su misma capacitación.

Los autores además establecen que debe incluir objetivos, competencias básicas, contenidos, metodología y propuesta de evaluación. Indican que es un documento escrito, en términos de sistematización y organización del trabajo escolar, en el cual se anuncia lo que se piensa hacer durante el proceso educativo de un grupo concreto de alumnos. Estos dos autores proponen como características de una programación de aula las siguientes:

1. *Coherencia*, ya que la programación es parte de un diseño planificador más amplio con el que mantiene relaciones de carácter interde-

pendiente y por tanto debe existir estrecha relación con el proyecto educativo.

2. *Contextualización* al considerar el contexto educativo al que se dirige, las características del grupo-clase donde se implementará y de los alumnos, considerados individualmente.
3. *Utilidad*, que consiste en que sea una propuesta no para satisfacer las exigencias de la administración educativa, sino para responder eficazmente a las necesidades de los alumnos.
4. *Realismo*, evitando el plagio y la falta de viabilidad de su propuesta.
5. *Colaboración*, donde sea producto de la actuación colaborativa de los docentes de un curso o materia, mediante la cooperación y el trabajo compartido.
6. *Flexibilidad*, ya que la programación del aula no debe ser entendida como una "camisa de fuerza" sino como un instrumento pensado para orientar y dotar de funcionalidad y sentido las prácticas escolares.
7. *Diversidad*, logrando que la programación de aula se instrumente mediante diferentes técnicas didácticas.

Medina y Mata (2009) indican que el diseño de una programación de aula debe contener cuatro componentes o elementos esenciales: para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar.

Estevez (2005) indica que el eje para el cambio educativo se centra en el profesional de la docencia y cita a Martin, quien menciona que hay consenso al considerar la figura del profesor como factor prioritario de la tan deseada mejora educativa, en donde la naturaleza y la calidad de los procesos de aprendizaje dependerán de su práctica diaria.

Estevez ve al profesor no como un mero ejecutor de planes y programas de estudio, sino como un profesional de la docencia con dominio de los conocimientos pedagógicos, la filosofía, la ciencia y la técnica de la educación. Asimismo, afirma que lo que se busca es que los docentes sepan lo que están haciendo, por qué y para qué, con el fin de asegurar que sus alumnos aprendan, que sean capaces de desarrollar sus habilidades cognitivas y metacognitivas, de modo que estén en condiciones de aprender durante toda la vida.

Para esta autora la práctica educativa se caracteriza por ser una combinación de arte, técnica e improvisación. Señala cuatro situaciones observadas y propone para cada una su correspondiente situación deseada. La Tabla 1 resume dicha información.

Por otra parte, en el Acuerdo Secretarial 447 (DOF, 2008) se especifican las competencias docentes para quienes imparten educación media superior (EMS) en la modalidad escolarizada. Dichas competencias definen las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS y definen su perfil.

Tabla 1. Situación observada y deseada con respecto a la planeación de cursos

Situación observada	Situación deseada
Una parte significativa de maestros no elabora diseños didácticos que incluyan los elementos y componentes básicos de enseñanza-aprendizaje.	Que los maestros elaboren diseños didácticos en los que se tomen en cuenta todos los elementos y componentes básicos de la enseñanza y promuevan el desarrollo cognitivo de los estudiantes.
Los maestros enseñan a partir de orientaciones muy generales sobre los contenidos que debe tener cada materia que por lo común consisten en tiras o listados de materias con un mínimo desglose de los temas. La mayoría de los maestros mencionados enseñan de acuerdo a criterios personales y en algunos casos no planifican.	Que los maestros cuenten con una metodología para la elaboración de diseños didácticos integrales en los que se considere tanto la adquisición de conocimientos, como la de procedimientos y actitudes, y que conduzcan la enseñanza con base en el uso de estrategias cognitivas.
En cuanto a las instituciones de educación media superior y superior, muchas de ellas no cuentan con directrices ni criterios metodológicos que orienten la labor del docente en este aspecto. Además, la mayoría de los maestros no han sido capacitados para la planificación de sus cursos	Que todas las instituciones cuenten con directrices institucionales y criterios metodológicos para orientar y regular la labor docente en relación con la planeación de cursos.
Gran parte de los maestros no cuentan con una metodología para elaborar diseños didácticos que incluyan todos los elementos de la enseñanza. Muchos docentes se basan en programas de materias que son una mera transcripción de índices y contenidos de libros.	Que los maestros reciban capacitación para elaborar diseños didácticos de acuerdo con una metodología basada en el enfoque cognitivo.

Fuente: Estevez (2005)

Una revisión de dicho Acuerdo nos permite afirmar que la competencia docente 3, con todos sus atributos, tiene una relación directa con la planeación de cursos y además hay una relación implícita con las siguientes competencias y atributos (estos últimos indicados entre paréntesis): 1 (1.1, 1.2 y 1.5), 2 y 4 (con todos sus atributos), 5 (5.1 y 5.2) y 6 (6.2 y 6.3).

El proyecto y sus etapas

La propuesta metodológica en esta investigación fue el estudio de caso, por ser un método de investigación cualitativo utilizado para comprender en profundidad la realidad social y educativa acerca de una situación. La Tabla 2 describe las etapas llevadas a cabo en este proyecto.

Tabla 2. Etapas del Proyecto de Investigación

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5
• Recopilación PDA y PCP.	• Diseño de los instrumentos para evaluar PDA y PCP. • Diseño de los cuestionarios para entrevistas a docentes, Responsables de Academia y Jefes de Departamento.	• Integración de equipos de análisis de PDA y PCP por Departamento. • Análisis de los documentos de planeación.	• Entrevista a 12 docentes, cinco responsables de academia y cinco jefes de departamento en cada escuela participante. • Análisis de la información recabada en las entrevistas.	• Análisis de resultados, discusión, conclusiones y presentación de propuestas.

Fuente: Elaboración propia.

En congruencia con el objetivo general de este proyecto de investigación, se realizó la revisión de las PDA y de PCP de 1ro. y 2do. semestres, elaborados durante el calendario 2015 A en las escuelas sede, módulos y extensiones de las escuelas participantes; documentos que fueron facilitados por el colegio departamental de cada escuela.

La evaluación de los documentos se llevó a cabo con base en dos instrumentos elaborados del tipo lista de cotejo, con una escala de valoración discreta de 0 a 3 para expresar desde el incumplimiento al cumplimiento total en cada aspecto. La elaboración de dichos instrumentos se basó en una propuesta de la Universidad Veracruzana, pero haciendo la adecuación y adaptación correspondiente a nuestro sistema y contexto.

Se analizaron 19 PDA y 49 PCP, lo cual arrojó un total de 68 documentos evaluados. La Tabla 3 especifica la cantidad de instrumentos de planeación que se elaboraron y evaluaron en cada una de las preparatorias participantes.

La revisión fue llevada a cabo integrando cinco equipos de análisis, asignando a cada equipo los documentos de planeación presentados en uno de los cinco departamentos con UA a su cargo. Lográndose que hubiera congruencia en el perfil docente de los académicos que integraron los equipos de análisis con el área disciplinar implicada en los documentos de planeación evaluados.

Adicionalmente, se entrevistó a 10 Jefes de Departamento (con UA a su cargo), 10 Responsables de Academia y 24 docentes elegidos al azar, 12 en cada escuela. El personal docente al que se le aplicó la entrevista fue una muestra del total de docentes que imparten UA en las escuelas participantes.

Se utilizó la técnica de entrevista utilizando cuestionarios con preguntas abiertas. Se elaboraron tres tipos de cuestionarios, uno para Jefes de Depar-

Tabla 3. Cantidad de documentos de planeación evaluados

Departamento/Escuela	EPRAh (Ahualuco)		EPRAm (Ameca)		Total	
	PDA	PCP	PDA	PCP	PDA	PCP
Ciencias Naturales y de la Salud	-	3	6	11	6	14
Comunicación y Aprendizaje	-	6	5	11	5	17
Humanidades y Sociedad	-	-	2	6	2	6
Matemática	-		4	5	4	5
Sociotecnología	-	1	2	6	2	7
Total	-	10	19	39	19	49

Fuente: Elaboración propia.

tamento, otro para Responsables de Academia y uno más para profesores. Los cuestionarios para Jefes de Departamento y Responsables de Academia contenían las mismas preguntas.

Resultados e impacto

Los resultados de las entrevistas se describen a continuación:

- Con respecto a los formatos utilizados, la mitad de los docentes entrevistados opinaron que los formatos son adecuados. Otros los consideran repetitivos y sugieren su simplificación y la posibilidad de entregar un solo documento que contenga todos los elementos requeridos.
- Sugieren, además, otorgar al maestro la oportunidad de realizar las adecuaciones necesarias al formato, brindar el acompañamiento para elaborar las planeaciones adecuadamente, entregar las PDA al inicio del semestre y otorgar más tiempo para la entrega del PCP con la intención de conocer a los grupos y así poder diseñar las actividades adecuadas a éstos y al contexto de los estudiantes.
- Así como la revisión de las PDA y los PCP elaborados, la integración de bancos documentales con planeaciones, actividades, reactivos y ejercicios, el uso de una plantilla en línea para el llenado de los formatos y la penalización a quien no entregue sus planeaciones.
- Las respuestas de los docentes reflejan también que hay variedad con respecto al cumplimiento en la elaboración y entrega de los documentos de planeación (hay académicos que entregan 100% de sus planeaciones, otros que lo hacen en menor porcentaje y muy pocos no elaboran o no entregan dichos documentos).

- Acerca de la participación en las reuniones de academia, 75% de los docentes entrevistados contestó que su participación es activa, constante y buena y seis profesores indicaron que es regular, reducida o nula.
- La problemática que enfrenta el personal académico en la elaboración de los documentos de planeación es la siguiente: desconocimiento en su llenado; se requiere de una enorme cantidad de trabajo y tiempo para elaborarlos; falta trabajo colegiado o trabajo de equipo para su elaboración; falta la evaluación y retroalimentación de academias y departamentos.
- Continuando, se planea anticipadamente en ocasiones sin conocer a los estudiantes del grupo; docentes que tienen varias UA diferentes; movilidad en UA asignadas cada semestre; actividades académicas y administrativas que impiden dedicar más tiempo a la planeación; deficiencias en la comunicación e interacción entre los integrantes de academias y departamentos.
- Asimismo, docentes que no comparten sus documentos; falta de compromiso profesional; de responsabilidad y dedicación para elaborar dichos documentos; profesores atenidos a que otros elaboren los documentos a nombre de la academia; profesores que tienen otras actividades o trabajos y desmotivación por plagio de parte de algunos profesores.
- En el cuestionamiento si los documentos de planeación aportan un valor, las respuestas de Jefes de Departamento y Responsables de Academia fueron las siguientes: son elementos valiosos; son una herramienta fundamental; permiten el desarrollo integral del estudiante para enfrentarse a su vida futura.
- Por igual, se diseñan con actividades innovadoras, colaborativas y autónomas; coadyuvan a que el estudiante desarrolle habilidades en cada sesión o clase programada; son la base para el desarrollo y cumplimiento de metas de cada una de las UA; eficientan el tiempo de trabajo.
- También se habló de que se evita la improvisación; ayudan a que las clases sean atractivas e interesantes; dan certidumbre y rumbo al trabajo colegiado y áulico; permiten una mejor alineación de contenidos, materiales, recursos, estrategias y evidencias de logro de las competencias; ayudan en el plan de mejora de la escuela y en la permanencia en el SNB y proporcionan elementos para tener un punto de partida y visión panorámica completa de lo que se tratará en un curso.
- Refiriéndose a la elaboración, entrega y seguimiento los documentos de planeación sugirieron lo siguiente: concientizar acerca de la

importancia de elaborar y entregar las PDA y los PCP; realizar un adecuado trabajo colegiado y colaborativo; ayudar a los docentes para que cuenten con las herramientas necesarias para la elaboración de las planeaciones.

- También implementar acciones coercitivas (sanciones) por parte de la Administración o Colegio Departamental en caso de incumplimiento en la entrega de estos documentos; buscar la idoneidad del perfil o la especialización del profesor en las UA; realizar observaciones a cada uno de los docentes durante el periodo de clases para dar seguimiento a las PDA y los PCP elaborados.
- Asimismo, sistematizar el proceso de entrega y revisión de los documentos de planeación; solicitar evidencias al término del semestre de los productos de aprendizaje logrados; simplificar su elaboración; llevar a las reuniones de academia los documentos de planeación pre elaborados para que sólo se hagan las modificaciones pertinentes.

Finalmente, el equipo de investigación realizó una reunión bajo la modalidad de grupo de discusión, presentando los resultados obtenidos al realizar la evaluación de los documentos de planeación, mismos que se agrupan en los tres tópicos mostrados a continuación:

Aciertos

- Hay una concientización generalizada acerca de la importancia de la elaboración de los documentos de planeación. Hay un buen porcentaje de entrega de PDA y PCP de parte de los docentes, ya sea por requerimiento o por convencimiento.
- La elaboración de los documentos de planeación promueve el desarrollo de las competencias docentes y el involucramiento e interacción de quienes conforman la estructura académica en cada escuela.
- Las PDA y los PCP constituyen insumos informativos para un proceso de mejora continua, ya sea a nivel personal o de academia y son herramientas fundamentales para la práctica docente.
- Las PDA y los PCP facilitan al estudiante el seguimiento de sus cursos para lograr autogestivamente el perfil de egreso.

Observaciones de forma (en este apartado y el siguiente, algunos documentos de planeación cumplen con uno o más de los elementos mencionados)

- Diferencias en los formatos utilizados.
- Omisión de elementos básicos para la identificación de las UA.
- Desconocimiento de la estructura académica.
- Errores de ortografía y sintaxis.
- Errores de redacción o de explicitación de competencias.

Observaciones de fondo

- Descripción de actividades en forma muy general o de actividades triviales, repeticiones en su redacción.
- Imprecisión de términos.
- Propuesta cuestionable de secuenciación temática y/o pedagógica.
- Dependencia exclusiva a un libro de texto.
- Propuestas de evaluación ambiguas o poco detalladas.
- Planeaciones didácticas elaboradas individualmente.
- Poca variedad en la utilización de estrategias y recursos.
- Poca inclusión de uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Finalmente, haremos mención de varias acciones que se lograron o se requieren, no solo válidas para las escuelas participantes en este proyecto, sino extensivas al resto de preparatorias adscritas al SEMS. Se considera que dichas acciones se pueden llevar a cabo a corto, mediano y largo plazo, y que son un producto obtenido a partir de la realización de este proyecto.

a) Aplicación de un plan de trabajo para la mejora continua en la elaboración de los documentos de planeación, sustentado en el logro de la situaciones deseadas especificadas por Estevez.

La autora señala como prioritario el llevar a cabo acciones a nivel institucional para definir y ofrecer orientaciones y directrices a los docentes en la tarea de planear los cursos y que se proporcione a ellos una capacitación sobre los elementos teórico metodológicos necesarios para elaborar una buena planeación en sus cursos. Sentimos la necesidad de estar continuamente trabajando sobre esta temática, semestre a semestre.

Complementando la propuesta, es necesario que se implemente un programa de capacitación permanente en esta temática, que se promueva la integración de académicos al trabajo colegiado y que se lleve a cabo la supervisión del desempeño docente en el aula, para la evaluación de los logros alcanzados.

b) Establecimiento de un proceso bien sistematizado para la entrega-recepción de los documentos de planeación, considerando las siguientes etapas o momentos: 1) comunicación al personal docente de la carga horaria asignada, inmediatamente después de haberse aprobado la plantilla de un semestre; 2) disponibilidad en línea de los programas actualizados y de los formatos de los documentos de planeación; 3) elaboración del listado o inventario de academias – profesores - UA; 4) establecimiento de la mesa de recepción durante dos días, previos al inicio del semestre y entrega de archivos de PDA y de PCP; 5) conformación del inventario de documentos de planeación semestral; 6) revisión por parte del colegio departamental o de un grupo técnico de apoyo designado de las PDA y los PCP recibidos y retroalimentación correspondiente; 7) emisión de constancias o de cartas

de extrañamiento por el cumplimiento o incumplimiento en la entrega, respectivamente y 8) evaluación de todo el proceso y toma de decisiones.

En la etapa 4 del proceso propuesto antes explicado, nos permitimos hacer dos aclaraciones. La primera consiste en facilitar al profesor la entrega de sus documentos de planeación, recomendando que sea en archivos electrónicos y que dicha entrega pueda hacerse personalmente o a través de correo electrónico u otra aplicación.

La segunda es que se utilice una codificación para nombrar los archivos electrónicos correspondientes a los documentos de planeación. En este proyecto nos dimos cuenta que los archivos revisados no mostraban uniformidad en el nombre de los mismos. Por lo anterior proponemos la siguiente codificación para nombrar cada uno de los documentos de planeación:

Sugerencia para nombrar PDA:

PDA_Lugar_CalendarioEscolar_AbrevAcademia_AbrevUniddeAprend.ext

Ejemplo: PDA_Ameca_15A_MB_MVC1.docx

Sugerencia para nombrar PCP:

PCP_Lugar_CalendarioEscolar_AbrevUniddeAprend_Autor_Grupo(s).ext

Ejemplo: PCP_Ahualulco_15A_F2_AnaVazquezMartinez_2DTM_2ATV.docx[1]

Con la codificación propuesta se facilita la identificación de los archivos en el inventario electrónico y toda alusión a los mismos.

Revisión semestral de PDA y PCP elaborados y entregados por las academias y docentes, a cargo de cada Departamento o de un grupo técnico de apoyo. Insistimos en esta actividad, referida como la fase 6 del inciso anterior. Dedicarnos continuamente a ello nos permitirá elevar la calidad educativa en las escuelas.

En una de las entrevistas, un responsable de academia preguntó acerca de cuáles acciones se llevarían a cabo cuando se logrará contar con la mayoría o totalidad de los documentos de planeación. Una respuesta es trabajar colegiadamente en la articulación vertical en ciertos cursos como los de lengua española, lengua extranjera, matemáticas y TIC, ya que en estas áreas disciplinares se tienen UA afines durante dos o más semestres.

Otra posible línea de trabajo será establecer relaciones horizontales, pudiendo lograr la propuesta en común de proyectos interdisciplinares (acción que ya es realizada en algunas escuelas de NMS en el país), o constituir un apoyo para los profesores de nuevo ingreso, además, por supuesto de otros posibles usos por descubrir.

Como se dijo, uno de los productos de este proyecto es haber elaborado los instrumentos para evaluar las PDA y los PCP; instrumentos que constituyen un punto de partida y que indudablemente, después de seguirse aplicando, derivarán en otros instrumentos útiles. De parte del equipo de profesores

1 El nombre de la académica y los grupos son ficticios.

participantes invitamos a las instancias académicas correspondientes de otras escuelas a la utilización de dichos instrumentos, solicitándoles una opinión con respecto a su pertinencia y validez.

La elaboración de los documentos de planeación no es una tarea que pueda completarse fácilmente y de forma total en una escuela preparatoria, ya que existe una situación que no puede ser dejada de lado y que fue referida por algunos de los académicos entrevistados, quienes mencionaron que si un profesor tiene varias UA diferentes, esta es una razón de peso que dificulta el cumplimiento en la entrega de sus planeaciones.

Esta situación se analizó en cada una de las escuelas sede participantes para lo cual se elaboró una tabla o gráfica (no incluida aquí) con el número de grupos, número de UA diferentes y la frecuencia de profesores para cada categoría. Los resultados arrojaron que en la EPRAh 20 profesores tuvieron a cargo tres o más UA diferentes, por lo que debieron participar en la elaboración del doble de documentos. Es decir, desde seis a más documentos de planeación, ya que deben participar en la elaboración de las PDA y los PCP.

De manera similar, en la EPRAm dicho análisis arrojó que 21 profesores tuvieron a su cargo tres o más UA, lo que implica que estos profesores tienen que elaborar desde seis a más planeaciones.

Con ello se hace evidente que en periodo intersemestral es prácticamente imposible lograr que todos los profesores se involucren en la elaboración de la totalidad de sus documentos de planeación en las condiciones actuales.

Lo anterior implica que se deben buscar estrategias que permitan la división del trabajo, sin menoscabo de la calidad de elaboración e involucrando a todos los docentes a trabajar decididamente en la elaboración de una cantidad razonable de planeaciones de sus cursos.

Finalmente, bajo el principio de la simplificación, sin afectar la calidad, con respecto a si es pertinente elaborar dos documentos de planeación, nuestra respuesta es que la PDA incluya sólo la secuenciación de contenidos, el encuadre y ciertos anexos y que el PCP sea como se sugiere en el formato.

Bajo el mismo principio, los colegios departamentales deben realizar acciones que simplifiquen el proceso de elaboración. Por ejemplo, en una de las preparatorias participantes, se tomó el acuerdo de no tener que escribir las fechas de cada clase o sesión en los planes de clase, porque es usual que desde la segunda o tercera semana del curso haya un desfasamiento entre la fecha propuesta en el documento de planeación y la fecha real en que se trabajará dicha sesión.

En resumen, los resultados logrados al desarrollar este proyecto fueron los siguientes:

- La elaboración de dos instrumentos, uno para evaluar cada tipo de documento de planeación.

- La caracterización del proceso de elaboración y entrega de los dos documentos de planeación en las escuelas participantes.
- La detección de aciertos y dificultades que impiden el cumplimiento y las observaciones de forma y fondo en los documentos de planeación presentados,
- La propuesta de sugerencias que permiten mejorar el proceso de elaboración y entrega.

Conclusiones

Este proyecto podrá continuarse con otros proyectos de investigación en diferentes direcciones. Uno se dirigirá hacia el logro de las situaciones deseadas que propone Estevez, y otro que analice el contenido de los documentos de planeación y se contraste con lo que se hace en el aula.

Entendemos que el proceso de elaboración de los documentos de planeación en una preparatoria requiere de establecer acuerdos y de la participación decidida y estratégica del personal académico para lograr una entrega completa y de calidad.

Por otra parte, aunque hemos manifestado una opinión de los elementos que debe incluir cada documento de planeación, este equipo de trabajo seguirá tratando de ahondar más en esta situación y en argumentar mejor nuestra respuesta.

La planeación de cursos es una tarea que requiere de trabajo, tiempo y esfuerzo, ya sea individual y colectivamente. Hacer bien esta actividad impactará en la calidad de la educación que ofrecemos. Hacia ello fue encaminado este proyecto y esperamos que posteriormente otros proyectos sucesivos sigan esta misma línea de trabajo.

Referencias

Diario Oficial de la Federación (DOF, 2008). *Acuerdo 447 del SNB*.

Estevez, E. H. (2005). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México, DF: Editorial Paidós.

Junta de Andalucía. Consejería de educación (2012). *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado.* Andalucía, España: Autor.

Medina, A. y Mata, F. S. (Coords). (2009). *Didáctica General*. España: Pearson Educación.

Monroy, M. (s.f.) La planeación didáctica. En *Psicología Educativa*, 453- 487. [en línea]. Recuperado de: http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc_academicos/la_planeacion_didactica.pdf

SEP (2011) *Plan de Estudios 2011* [en línea]. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf

Universidad Veracruzana (2011). *Instrumento para evaluar planes y programas de estudio elaborados con el enfoque de competencias dentro del MEIF*. Recuperado de: www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/Instrumento-para-evaluar-PyP-cc.doc

Zabalza, M. (2004*) Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES* (guía de guías) [en línea]. Recuperado en: http://www.udc.gal/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf

Apéndice A

Esquema integral de Unidades de Aprendizaje del BGC de la UDEG

(de cada unidad de aprendizaje curricular se indica su nombre, abreviatura y carga horaria semanal)

Departamento	Academias Disciplinares	1er. Semestre	2do. Semestre	3er. Semestre
Ciencias Naturales y de la Salud CNS	Física F	Física I F1 5 hrs.	Física 2 F2 4 hrs.	
	Química Q		Química I Q1 4 hrs.	Química II Q2 4 hrs.
	Biología B			
	Bienestar Individual y Social BIS	Sexualidad Humana SH 8 hrs. Educación para la Salud ES 3 hrs.		
	Educación Física y Deporte EFD		Acercamiento al Desarrollo Deportivo ADD 2 hrs.	Recreación y Aprovechamiento del Tiempo Libre RATL 2 hrs.
Comunicación y Aprendizaje CA	Lengua y Literatura LL	Descripción y Comunicación DC 4 hrs.	Comprensión y Exposición CE 3 hrs.	Análisis y Argumento AA 3 hrs.
	Lengua Extranjera LE	Lengua Extranjera I LE1 3 hrs.	Lengua Extranjera II LE2 3 hrs.	Lengua Extranjera III LE3 3 hrs.
	Habilidades Cognitivas HC	Taller de Habilidades del Aprendizaje THA 8 hrs.		
Humanidades y Sociedad HS	Ciencias Sociales CS		.	Raíces Culturales RC 3 hrs.
	Filosofía y Humanidades FH	Comprensión de la Ciencia CC 8 hrs.	Autoconocimiento y Personalidad AP 4 hrs	
	Arte y Cultura AC	Apreciación del Arte AAR 4 hrs.		
Matemática M	Matemática Básica MB	Matemática y Vida Cotidiana I MVCI 4 hrs.	Matemática y Vida Cotidiana II MVCII 3 hrs.	Matemática y Ciencia I MCI 3 hrs.
	Matemática Avanzada MA			
Sociotecnología S	Informática I	Tecnologías de la Información I TI1 5 hrs.	Tecnologías de la Información II TI2 4 hrs.	

Continúa...

Apéndice A
Continúa...

Departamento	Academias Disciplinares	4to. Semestre	5to. Semestre	6to. Semestre
Ciencias Naturales y de la Salud CNS	Física F			
	Química Q			
	Biología B	Biología I B1 4 hrs.	Biología II B2 4 hrs.	
	Bienestar Individual y Social BIS		Diseño de Plan de Vida DPV 2 hrs.	
	Educación Física y Deporte EFD	Actividad Física y Desarrollo Personal AFDP 2 hrs.		
Comunicación y Aprendizaje CA	Lengua y Literatura LL	Crítica y Propuesta CP 3 hrs.	Estilo y Corrección EC 3 hrs.	Habilidad Verbal HV 2 hrs.
	Lengua Extranjera LE	Lengua Extranjera IV LE4 3 hrs.	Lengua Extranjera V LE5 3 hrs.	Lengua Extranjera VI LE6 3 hrs.
	Habilidades Cognitivas HC			
Humanidades y Sociedad HS	Ciencias Sociales CS	Democracia y Soberanía Nacional DSN 3 hrs.	Ciudadanía Mundial CM 3 hrs.	Geografía y Cuidado del Entorno GCE 3 hrs.
	Filosofía y Humanidades FH	Formación Ciudadana FC 3 hrs.	Identidad y Filosofía de Vida IFV 3 hrs.	Reflexión Ética RE 3 hrs. Análisis Económico AE 3 hrs.
	Arte y Cultura AC			
Matemática M	Matemática Básica MB	Matemática y Ciencia II MCII 3 hrs.		
	Matemática Avanzada MA		Precálculo PC 3 hrs.	Matemática Avanzada MA 3 hrs.
Sociotecnología S	Informática I			

Fuente: Elaboración propia.

Sobre los autores

Manuel Alberto Rosas Verdín. Profesor Titular "A" certificado, Ing. Civil, Maestro en Enseñanza de las Matemáticas, candidato a Doctor en Innovación Tecnológica Educativa, autor de dos libros y de la TAE "Dibujo Técnico por Computadora", tallerista en seis Coloquios Nacionales de Formación Docente de NMS.

José Luis Martín Adame. Licenciado en Biología, Maestría en Ciencias de la Educación, Diplomado profordems, Diplomado en Tutoría Académica, Diplomado "Competencias docentes. Inducción al bachillerato general por competencias", participante en el curso "Plan de clase argumentado".

Martha Isabel Martínez. Profesor e Investigador Titular "A", Licenciada en Psicología, Maestra en Educación, Doctorado en Ciencias de la Educación, docente por 22 años en la EPRAH, Jefa del Departamento del Humanidades y Sociedad.

J. Jesús Rafael Aguilar Vélez. Profesor Titular "A" certificado, Ingeniero Químico, Maestro en Tecnologías para el Aprendizaje, candidato a Doctor en Innovación Tecnológica Educativa, autor de dos libros, ponente y tallerista en cinco Coloquios Nacionales de Formación Docente de NMS.

Maritza Delgadillo Ceja. Bióloga, Maestra en Educación en el área de Metodología de la Docencia, candidata a Doctor en Educación en Innovación Tecnológica, investigadora educativa en el SEMS de la UDEG, además de ser autora y coautora en libros de apoyo académico.

Sergio Iván Solano Zepeda. Licenciado en Informática, profesor en la EPRAM y en el cetis 63, participante en concursos de programación e investigaciones académicas.

Nancy Arlette Arreola Dávila. Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Maestra en Educación con Área Terminal en Metodología de la Docencia, Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior Certificación en Competencias Docentes para la Educación Media Superior (ECODEMS).

Graciela Manzano Yerena. Licenciada en Educación Preescolar, egresada de la Escuela Normal de Educadoras de Guadalajara, certificada en Competencias Docentes para la Educación Media Superior.

Eduardo Fabián del Valle López. Médico Veterinario Zootecnista especialidad en Producción Animal por la UNAM, Profesor Asociado "A". Maestro de Biología en el Módulo Atenguillo de la EPRAM, cuenta con PROFORDEMS y CERTIDEMS, cursa actualmente la maestría en Administración.

Hacia un replanteamiento de la formación docente en la EMS: en pos de una nueva ruta formativa

Martha Marcela Méndez Vega
Leticia Lujano Cortés
Ma. Concepción Angélica Fernández Pérez
Judith Ceja Vargas

Introducción

La profesionalización de los docentes se ha considerado como una de las condiciones indispensables para ofrecer una educación de calidad, en todas las propuestas de reforma educativa. Y es a partir de este supuesto que se toman las decisiones para llevar a cabo los programas de formación docente en una institución educativa, los cuales refieren en su fundamentación, una formación integral y en algunos de ellos, como es el caso de la Universidad de Guadalajara (UDEG), se enfatizan los principios humanistas.

A lo largo de la historia de la UDEG, se ha mostrado el interés y la preocupación por ofrecer una educación de calidad y en la educación media superior (EMS) se han ofrecido diversos programas formativos a los docentes, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza de ese nivel educativo.

Todos los esfuerzos merecen su reconocimiento, sin embargo, en ocasiones no son suficientes y requieren ser redoblados, ya que no sólo depende de los programas formativos en sí, sino de las demandas del mundo que nos está tocando encarar. El mundo de hoy, caracterizado por la globalización, demanda una educación que responda a sus exigencias, lo que nos lleva de manera ineludible a una actualización de los enfoques y programas formativos, no sólo para los estudiantes, sino para quienes se ocupan de su educación: los docentes. Así es como nacen las reformas educativas.

En septiembre de 2008 se publican en el Diario Oficial de la Federación (DOF), los Acuerdos Secretariales que fundamentan y regulan una de las más grandes reformas educativas de nuestro país: la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), emprendida por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En el Acuerdo 442 de dicha reforma se puntualiza la necesidad de renovar a profundidad el Sistema Nacional de Educación (SEN).

Esta renovación profunda plantea una serie de estrategias y acciones, encaminadas todas ellas a elevar la calidad de la educación que se ofrece a

los estudiantes de bachillerato, para que éstos desarrollen las competencias básicas necesarias para continuar sus estudios profesionales y/o incorporarse con efectividad al mercado laboral, contribuyendo así al desarrollo de México.

Una de las propuestas de la RIEMS para mejorar la calidad de la enseñanza es garantizar "que los profesores tengan las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para un desempeño pedagógico adecuado" (Acuerdo 447).

En congruencia con lo anterior, la SEP establece como requisito para la certificación de los docentes, el Diplomado en Competencias Docentes para la Educación Media Superior, conocido como PROFORDEMS.

Por su parte, la UDEG, que sostiene desde su origen un fuerte compromiso con esta reforma y ha diseñado e implementado diversas estrategias formativas para sus docentes de la EMS, puso en marcha bajo la coordinación de la Dirección de Formación Docente e Investigación del Sistema de Educación Media Superior (SEMS), el PROFORDEMS durante siete generaciones, para desarrollar en los profesores las competencias docentes establecidas en un Marco Curricular Común (MCC), como perfil deseable.

La UDEG cuenta con diversos mecanismos de evaluación de las competencias, pero de manera particular, la experiencia y las evidencias a nuestro alcance, de la práctica de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, despertó en nosotras la necesidad de conocer el estado en el que se encontraba la planta docente del SEMS de la UDEG. Ello en cuanto a la adquisición y puesta en práctica de las competencias docentes promovidas en el Diplomado a lo largo de sus siete generaciones.

Fue así que se diseñó un protocolo para llevar a cabo una investigación en cuatro preparatorias del SEMS, combinando metodologías cualitativa y cuantitativa, y orientando el estudio a la percepción del docente y la percepción del estudiante, tomando como universo una muestra representativa de docentes de las siete generaciones del Diplomado y algunos de sus estudiantes.

A partir de una triangulación de los resultados, fue posible identificar, en qué medida los docentes ponen en práctica en sus intervenciones en el aula, las competencias aprendidas o fortalecidas en el PROFORDEMS. Esto con la intención de contrastar la percepción del docente con respecto a lo que hace en el aula y cómo lo hace, con la percepción que los estudiantes tienen acerca de la enseñanza de los docentes. Es de esta manera que enfocamos nuestro estudio en la formación docente y de manera específica en dos de sus dimensiones: el proceso formativo y la práctica efectiva en el aula y con los estudiantes.

Los hallazgos nos permitieron conocer una realidad y al mismo tiempo una necesidad. Se evidenciaron áreas prioritarias de formación a partir

de identificar las competencias adquiridas por los docentes en su proceso formativo, ya en la práctica áulica. Al mismo tiempo que se recurrió a la confirmación por parte de los estudiantes, de la implementación efectiva de las competencias de los docentes.

Y es a partir de estos hallazgos, que se señalan las áreas de formación que los docentes requieren fortalecer y se propone una ruta formativa que se había venido postergando y que va más allá de "las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para un desempeño pedagógico adecuado" (Acuerdo 447, párr. 2).

Esta ruta formativa ocupa un lugar relevante en el desenlace de este capítulo.

La adopción de la propuesta de formación docente de la RIEMS. Siete generaciones de PROFORDEMS

Cuando la SEP da su primer paso para concretar la reforma e instaura el PROFORDEMS como estrategia para formar a los docentes de los planteles de EMS y se propone desarrollar en aquéllos las herramientas metodológicas, éticas y pedagógicas para lograr una práctica docente de calidad y contribuir al alcance del perfil docente establecido, la UDEG no tarda en asumir su compromiso ante la RIEMS y toma la propuesta del Diplomado como un programa formativo indispensable para desarrollar en los docentes de bachillerato, las competencias esperadas.

Dicho está, que la finalidad última de la Reforma es mejorar la educación, mejorar la enseñanza para mejorar el aprendizaje. Y para que se lleve a cabo de manera efectiva este proceso, se requiere de un conjunto de competencias que tienen que poseer y poner en práctica tanto los docentes como los estudiantes.

Conocida es la expresión: "nadie da lo que no tiene" y por experiencia sabemos que así es. Razón por la cual, si queremos desarrollar en los estudiantes las competencias genéricas y disciplinares establecidas en el MCC, es indispensable que los docentes cuenten con las propias competencias necesarias.

Ante tal exigencia y necesidad, es que el SEMS de la UDEG implementa el PROFORDEMS, el cual mientras estuvo en marcha en su primera modalidad (semipresencial), se convirtió en el espacio formativo de los docentes de EMS, durante siete generaciones.

Cuando de mejorar las cosas se trata, se deben hacen los mejores esfuerzos. Es así lo que sucedió durante estas siete generaciones del PROFORDEMS. Generación tras generación se fueron realizando ajustes y mejoras, todas ellas encaminadas a elevar la calidad de la enseñanza, y a promover las ocho competencias docentes y sus atributos, tratando de asegurar en todo momento "que los profesores tengan las competencias didácticas, pedagó-

gicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para un desempeño pedagógico adecuado" (Acuerdo 447, párr. 2).

Sabemos que la calidad de la enseñanza aprendizaje repercute inevitablemente en el desarrollo del país. México se encuentra en vías de alcanzar un mayor nivel de desarrollo y esto nos coloca como docentes ante un reto que hemos de favorecer: la calidad de la educación que ofrecemos a los estudiantes. La población estudiantil debe verse beneficiada con las acciones que la RIEMS ha propuesto, para evitar caer en un rezago educativo que conduzca a un estancamiento y retroceso del desarrollo en nuestro país.

Por esta razón, consciente de este riesgo y para lograr evitarlo, la UDEG reafirma su compromiso para que la reforma sea exitosa, enfocándose entre otras acciones importantes, a la formación y actualización de su planta docente. Razón por la cual adopta la propuesta formativa de la SEP.

Un sondeo de la puesta en práctica de las competencias docentes en la EMS

Para confirmar que el propósito del PROFORDEMS se ha logrado, propósito que incluye el desarrollo de las ocho competencias docentes del MCC, se torna indispensable una indagación de cómo los docentes llevan a la práctica dichas competencias y cómo éstas impactan en el aprendizaje de los estudiantes.

Es así que nuestra investigación surge de la necesidad imperante de indagar, para hacer un diagnóstico sobre el estado en el que se encuentra la planta docente del SEMS de la UDEG, en cuanto a la adquisición y puesta en práctica de las competencias docentes promovidas en el PROFORDEMS durante sus siete generaciones, para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad para la formación de los docentes.

Realizamos un estudio de campo que nos permitiera un acercamiento con los sujetos implicados en la problemática, mediante una metodología mixta, combinando una investigación cuantitativa con una cualitativa, y trabajamos con el enfoque de la investigación-acción. Se trataba pues, de un estudio descriptivo-analítico con un carácter diagnóstico, ya que nos brindó la oportunidad de identificar el nivel de logro de las competencias docentes desarrolladas y las necesidades de formación de los profesores.

Consideramos como universo de estudio a profesores que imparten docencia en la EMS de la UDEG en la zona metropolitana y que cursaron el PROFORDEMS en las siete generaciones.

Dado que las competencias docentes tienen un impacto directo en el desarrollo de las competencias de los estudiantes y por tanto en su aprendizaje, la opinión de los estudiantes en cuanto a la puesta en práctica de las

competencias de sus profesores, se consideró como un parámetro altamente significativo para afirmar si los docentes cuentan con una formación suficiente y pertinente al desempeñar su función, o requieren del desarrollo de otras competencias.

Conocer la visión de los estudiantes y contrastarla con la visión de los docentes, nos permitió identificar de manera objetiva las competencias que los docentes del SEMS de la UDEG han adquirido después de haber cursado el PROFORDEMS, o a lo largo de su experiencia profesional.

En la investigación se abordaron problemáticas como las competencias docentes adquiridas en el Diplomado; el reconocimiento que los docentes hacen de las competencias con las que cuentan; la puesta en práctica de dichas competencias; la percepción que los estudiantes tienen de las competencias de los docentes; las necesidades de formación que los docentes manifiestan y las competencias que los estudiantes requieren de los docentes.

Es de vital importancia identificar las problemáticas que enfrentamos en el SEMS y tomar las medidas necesarias para mejorar. Si no conocemos de manera formal las deficiencias, es muy difícil que éstas puedan superarse. De ahí que es necesario contar con indicadores para implementar bajo un fundamento científico, estrategias de intervención que den solución a las problemáticas identificadas.

La investigación-acción nos permite identificar aspectos de carácter cualitativo relacionados con las vivencias de las personas. Elliott (2009) define la investigación-acción, como "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma". El autor la entiende como una oportunidad para la reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado, cuyo objetivo es ampliar la comprensión de los docentes, sobre sus problemas prácticos, es decir, su objetivo es un autodiagnóstico. Cuando se ha logrado una mayor comprensión de las deficiencias, entonces se encauzan las acciones para superarlas.

Nuestra experiencia de investigación sobre las competencias docentes nos llevó a coincidir con Kemmis (1984) en cuanto a que "la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica". La investigación-acción es en síntesis, una forma de indagación autoreflexiva realizada por quienes participan: profesorado, alumnado, y/o dirección.

Kemmis y McTaggart (1988), hablan de una serie de beneficios de la investigación-acción, que están plenamente vinculados con nuestro trabajo. Estos beneficios hablan de la comprensión, transformación y mejora de la práctica. Se trata de recurrir permanentemente a investigar las prácticas para reconstruirlas y mejorarlas, lo que invita a los docentes en este caso, a convertirse en investigadores.

En el terreno de las competencias: definición y delimitación

Antes de pasar al análisis de los hallazgos, consideramos útil y necesario dar un espacio para la conceptualización de las competencias, el cual nos ayude a una comprensión más clara del sentido de este trabajo y el rumbo al que hemos dirigido los resultados.

La RIEMS, sostiene un enfoque educativo por competencias y con base en éste se realiza la transformación de los Planes de estudio de las escuelas de EMS en el país. El perfil de egreso de los estudiantes se determina por competencias, la formación de los docentes se enfoca al desarrollo de competencias. De ahí que cuando hablamos de una formación docente, nos estamos refiriendo a las *competencias docentes.*

Diversos autores y organismos establecen su propia definición de las competencias, de todas ellas solamente retomamos algunas que nos son significativas para fundamentar y contextualizar la orientación de este trabajo.

Así entonces, hacemos referencia a la movilización de los conocimientos, habilidades y actitudes que refiere Perrenoud (2004) para enfrentar de manera eficaz diversas situaciones. Este autor tiene un alto reconocimiento en el ámbito educativo, como referente de la educación por competencias, su definición parece simple, pero implica procesos completos de integración y aplicación. Para Garduño (citada por Medina, 2002):

> las competencias docentes pueden ser definidas como la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones pedagógicas.

En la definición de este autor vemos dos factores adicionales que consideramos importantes: las creencias y estrategias. Las creencias juegan un papel importante en el rol que juegan los docentes, y están relacionadas con la concepción que tienen de la educación, de los estudiantes, del sentido de la docencia, de su misión y su vocación para la docencia. Y las estrategias son aquellas, a través de las cuales se evidencia el dominio de las competencias. Concebimos aquí a las estrategias como los medios que los docentes usan en su práctica, para la enseñanza.

También las organizaciones tienen su concepción sobre las competencias. Por una parte la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES citada en el Acuerdo 442, 2008), contempla en su definición de competencias, la idea de que éstas se van desarrollando y evaluando paso a paso, a medida que se avanza en el proceso formativo.

Esto implica que cuando a partir de una evaluación se identifican deficiencias, se deben abrir nuevos procesos formativos, que en su momento tendrán que ser evaluados. Así se continúa con un ciclo continuo de formación, que de manera permanente va buscando, mejorar la calidad y pertinencia de la formación docente.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (ocde, 2004) en el proyecto DeSeCo, nos dice que una competencia: "es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular".

Terminamos la conceptualización de las competencias, retomando las aportaciones de Braslavsky (2003) quien se ha enfocado de manera especial a investigar sobre la formación docente y de manera particular sobre la identificación de criterios para dicha formación.

La autora conceptualiza las competencias como: "Capacidades agregadas y complejas para desempeñarse en los diferentes ámbitos que hacen la vida humana" y señala de manera sencilla, casi simple pero profunda, los aspectos prioritarios para la formación docente, de los cuales enfatiza la formación emocional, además de la racional y la práctica.

Braslavsky (2006) hace un cuestionamiento a la formación exclusivamente técnica y tecnológica y nos invita a realizar un análisis sobre los cambios de mejora que podemos hacer a nuestra práctica docente. El agregado de la autora es la formación emocional y ésta es una característica de nuestra propuesta, por lo que aceptamos la invitación, y nos sumamos con estas reflexiones, que se derivan de los resultados de nuestro trabajo de investigación. Pero esto lo reservamos para las conclusiones.

Podemos afirmar a partir de estas definiciones de *competencia*, que el docente tiene que exponerse a situaciones que movilicen los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Y para que el docente esté en condiciones de provocar esta movilización de recursos en los estudiantes, requiere un conjunto de competencias que le permitan cumplir con este propósito. Para la delimitación de las competencias concretas que se plantea desarrollar en los docentes para que cumplan con el perfil establecido en el MCC de la Reforma.

Más allá del proceso de formación docente: la puesta en práctica de las competencias en el aula

A partir de la RIEMS, todas las instituciones de EMS tienen una función formativa que asumir y ésta es el desarrollo de competencias tanto para docentes como para estudiantes. Para el caso de los docentes, quienes forman nuestro universo de estudio, se hizo necesario el diseño y puesta en marcha de programas especializados y estrategias que ayudaran al desarrollo de dichas competencias, como fue el caso del PROFORDEMS.

Veamos qué nos arrojan los resultados de los cuestionarios aplicados tanto a docentes como a estudiantes, acerca de la adquisición y puesta en práctica de las competencias establecidas para este proceso formativo y las necesidades a considerar en el diseño de los programas de formación continua.

Con respecto a la adquisición de las competencias docentes en el PROFORDEMS, podemos decir que la mayor parte de las competencias se desarrollaron considerando cada uno de sus atributos, de 70 a 85 por ciento. Al analizar los porcentajes adquiridos en el PROFORDEMS, en la primera sección del cuestionario, podemos aseverar que las competencias de la RIEMS señaladas como parte del perfil docente, se lograron adquirir en un buen nivel. Sin embargo, consideramos importante resaltar algunas deficiencias encontradas.

La primera deficiencia la encontramos en el atributo 1.6 "Se actualiza en el uso de una segunda lengua" de la competencia docente (CD) 1, de 50% aproximadamente. El manejo de una segunda lengua es para el docente una herramienta indispensable dentro de un mundo globalizado.

Segunda: 40% de deficiencia en el atributo 2.1 de la CD2 "Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte", es impactante dado que este atributo se relaciona de manera directa con el dominio de su disciplina.

La tercera deficiencia corresponde a la CD7 y es significativa ya que en la totalidad de sus atributos hay deficiencia de 30%. Esta competencia es esencial para favorecer en los estudiantes su desarrollo sano e integral.

Y la cuarta deficiencia la encontramos en la CD8, en donde todos los atributos presentan un déficit de 30%, que impacta en los proyectos de mejora y gestión institucional y sabemos que la participación de los docentes en proyectos y solución de problemas de la escuela es indispensable para el mejoramiento de la comunidad escolar.

En la pregunta relacionada con lo que el PROFORDEMS abonó a su práctica, los docentes señalan que, en lo que más abonó fue: en la restructuración de su práctica docente en 73.5%; en el diseño de la planeación didáctica 10.2% y en la identificación de fortalezas y debilidades 6.1%. Es de llamar la atención el porcentaje tan bajo de identificación de fortalezas y debilidades que queda en los docentes después de este proceso formativo, dado que tener claridad sobre estos aspectos es uno de los puntos de partida indispensables para mejorar la práctica docente.

Pero veamos el contraste de la percepción de los docentes con la de los estudiantes, acerca de la puesta en práctica de las competencias docentes. Vale aclarar que los estudiantes no cuentan con elementos para evaluar todas las competencias de los docentes, por lo que solamente hacemos referencia a algunas de ellas.

Con respecto a la CD1, encontramos una correspondencia entre lo que reconocen los docentes y lo que perciben los estudiantes de los atributos 1.2 y 1.5.

En la CD2, atributo 2.1, es contrastante la percepción de los estudiantes acerca de los docentes, mientras que los docentes refieren en 50% que

nunca le ofrecen a los estudiantes argumentos sustentados en la lógica de su disciplina, los estudiantes en 65% aproximadamente señalan que el profesor fundamenta y muestra tener dominio de la unidad de aprendizaje que imparte. Surge de aquí una interrogante: ¿Qué es lo que el estudiante interpreta como conocimiento y dominio de la unidad de aprendizaje?

De la CD3, lo más significativo lo encontramos en el atributo 3.1, en el cual 90% de los docentes aseguran aplicar algún ejercicio de diagnóstico sobre los aprendizajes previos y necesidades de formación de los estudiantes, mientras que 100% de los estudiantes dice que el profesor nunca lo hace. Esta es una competencia que debe fomentarse y desarrollarse en los docentes, dado que una buena planeación y diseño de estrategias dependen de una evaluación diagnóstica precisa.

La CD4 con todos sus atributos presenta una percepción similar entre docentes y estudiantes, en donde no encontramos valores que generen discusión.

Para la CD5 señalaremos dos atributos que aunque no presentan gran diferencia en la percepción, si es importante tenerlos presentes: mientras que los docentes afirman en 85% que comunican con claridad y retroalimentan para mejorar el aprendizaje, los estudiantes sólo lo sostienen en 70 por ciento.

En la CD6 encontramos una alta correspondencia en cuanto a las percepciones de los estudiantes y de los docentes, ésta es significativa por la deficiencia que muestra en cuanto a que el docente despierta en el estudiante el deseo de aprender tan sólo en 50% aproximadamente.

Por su parte, la CD7 refleja una seria disparidad entre las percepciones entre docentes y estudiantes en tres atributos importantes, 7.2, 7.3 y 7.8. Para los docentes estos atributos se aplican en 90%, mientras que para los estudiantes, en su mayoría, consideran que el profesor no promueve el diálogo para la resolución de conflictos, no le permite participar en la definición de normas de trabajo y convivencia y muy poco facilita la integración armónica del grupo y el sentirse parte de la Universidad.

Aquí hay tres aspectos muy importantes que no se están atendiendo y que si aplicamos el principio de que "nadie da lo que no tiene", el docente parece no poseerlos, y estos aspectos se sintetizan en una educación para la paz, necesidad imperante que se debe atender en estos tiempos.

Ahora revisemos en la Tabla 1. Lo que nos arroja este estudio acerca de las necesidades de mejora, vistas éstas desde dos perspectivas: la visión del docente y la visión del estudiante.

Con lo anterior nos damos cuenta que hay aspectos que no tienen relevancia para uno y otro grupo. Vemos que para los estudiantes no es relevante el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en sus profesores y para los profesores no es relevante el desarrollo humano

Tabla 2 Aspectos de mejora en los docentes: docentes vs estudiantes

Área de mejora	Docentes	Estudiantes
Manejo de las tic	38.8 %	5%
Formación pedagógica	38.8 %	17%
Dominio de segunda lengua	8.2%	0%
Estrategias lúdicas	0%	14.2%
Desarrollo humano	0 %	32 %
Manejo de grupos	0 %	11.2 %
Puntualidad	0%	18.4%

Fuente: Elaboración propia (2015).

como aspecto de mejora, así como el manejo de grupos y la puntualidad; aspectos importantes que marcan la diferencia en la calidad de la enseñanza que se ofrece a los estudiantes.

Algo similar encontramos con respecto a las áreas de formación que al docente le gustaría que se ofertaran y las características idóneas de los profesores, de igual manera vista por las dos partes involucradas, los docentes y los estudiantes. Veamos la Tabla 2.

De los datos anteriores consideramos importante comentar que lo que los docentes solicitan como formación docente, difiere de manera significativa a lo que los estudiantes requieren de un docente. Sí hay una correspondencia en lo referente a la formación pedagógica, no así en el manejo de las TIC ni en el Desarrollo Humano. Para los estudiantes prácticamente no tiene importancia el manejo de las TIC en sus profesores y si tiene una gran relevancia el desarrollo humano y con los profesores sucede a la inversa.

Esto nos lleva a indagar de manera más profunda, en qué medida los programas de formación docente están atendiendo las necesidades formativas para la enseñanza de los docentes y los requerimientos para el aprendizaje que los estudiantes solicitan de los docentes.

Perfilando la propuesta

En el proceso permanente de mejora de la educación debemos identificar continuamente la pertinencia de los programas y estrategias para la formación de los docentes, cuidando atender no solamente las recomendaciones oficiales con respecto al perfil deseable y las competencias que lo determinan. Ello, para dar respuesta no sólo a las necesidades de un mundo globalizado, sino que hemos de considerar con un alto grado de seriedad las necesidades reales identificadas en diversos procesos de investigación.

Si estandarizamos la formación docente, sin renovarla a partir de lo que los estudios nos arrojan, la condenamos a un estancamiento y pérdida de

Tabla 2 Áreas de formación que le gustaría le ofertaran vs características idóneas de los profesores

Docentes		Estudiantes	
Áreas de formación que solicitan		Características idóneas de los profesores	
Formación pedagógica	27.5%	Form. pedagógica y act. lúdicas	30%
Manejo de las tic	22.5%	Manejo de las tic	5%
Desarrollo humano	6 %	Desarrollo humano	36%

Fuente: Elaboración propia (2015)

sentido. Y una formación docente genérica y descontextualizada, puede ser la causa de que los profesores que pasan por los procesos formativos, no demuestren de manera suficiente en su práctica en el aula, lo que han aprendido. No es porque lo aprendido no sea importante y pertinente, sino porque tal vez no es suficiente.

Ahora reconocemos la necesidad de una propuesta de formación docente más contextualizada, que haga cambiar las actitudes de los profesores si lo que pretendemos es un impacto en la práctica del aula y el aprendizaje de los estudiantes. Impulsar docentes que impacten de manera positiva a los estudiantes, que dejen huella, que arrastren, que sean ejemplo. Los estudiantes de bachillerato demandan estas cualidades de los docentes y dado el proceso de desarrollo por el que atraviesan, inclusive las necesitan.

No pretendemos descalificar la formación docente que se ha ofrecido hasta el momento, por el contrario, esta propuesta surge del interés de sumar esfuerzos a la calidad de formación docente que se ha venido proponiendo y ofertando en los últimos años en el SEMS de la UDEG, porque nos importa encauzar la educación hacia la conquista de un mundo mejor.

Es así que considerando las necesidades de formación docente, manifestadas por los profesores y los estudiantes en el estudio realizado, surge la necesidad de atender además de "…las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para un desempeño pedagógico adecuado" (Acuerdo 447, párr. 2), competencias de carácter personal, que respondan a las necesidades formativas de nuestros tiempos.

El elemento clave de la propuesta es el desarrollo humano y éste viene a darle sentido de realidad, a lo que se diluye en el discurso: una formación integral con un sentido humanista.

Freire (1997) señaló "De nada sirve el discurso competente si la acción pedagógica es impermeable al cambio". Estamos de acuerdo con este autor, mucho se dice en el discurso, infinidad de buenas y novedosas ideas que no se tornan realidad en la práctica. De ahí que no podemos desviar la mirada, ante lo que a gritos parece manifestarse:

"La era está pariendo un corazón, no puede más se muere de dolor, hay que acudir corriendo pues se cae el porvenir…", en esta metáfora Silvio Rodríguez (1967), nos permite apuntar firmemente a la necesidad de acudir con urgencia a salvar lo que está muriendo en la educación de nuestros días, lo que se encuentra ausente y a gritos se quiere hacer presente: el amor a la vida, lo humano, la paz.

La propuesta, nos encamina a una nueva ruta formativa: Una ruta para el desarrollo humano. Ruta que comienza a gestarse en la Dirección de Formación Docente e Investigación del SEMS de la UDEG y que se implementará en un corto plazo, a la formación de los docentes.

No nos queremos atribuir un novedoso descubrimiento, ya que en algunas universidades o instituciones educativas se tiene contemplado e implementado el desarrollo humano en la formación que ofrecen a sus docentes. Pero en nuestro caso venía representando al "hijo ausente", que ahora viene de regreso y le damos la bienvenida con toda nuestra disposición para acogerle, sustentarle y compartirle.

Algunas reflexiones y aportaciones para concluir

A partir de la experiencia que hemos compartido, podemos afirmar que la investigación en formación docente se torna doblemente relevante. Nos brinda la oportunidad no sólo de conocer lo que sucede en el campo de la formación docente, sino transformarlo y contribuir de esta manera a una práctica docente de calidad y pertinencia. Aquélla que dé respuesta a las necesidades de conocimiento y dominio de situaciones, pero también a lo humano, a eso que se torna indispensable para sostener la permanencia del ser humano en un espacio de sana convivencia, solidaridad y protección. Saberes necesarios que debemos reconocer como prioritarios.

En el documento sobre *La situación del personal docente* (recomendación internacional de 1966, UNESCO / OIT), en el punto 4 se dice: "debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador".

¡Cualidades humanas!, esas son las competencias que se han de promover, además claro, de las que ya se tienen contempladas.

El estado actual de la EMS en México ha sido una preocupación que ha acompañado a actores de todos los niveles de concreción de la RIEMS: Las políticas educativas, la SEP, las instituciones educativas, las escuelas de EMS y los docentes. Ante dicha preocupación, la RIEMS "establece como impostergable una renovación profunda del Sistema Nacional de Educación".

El fin último de esta renovación es mejorar el nivel de logro educativo de los estudiantes, "para que tengan acceso a un mayor bienestar y contribu-

yan al desarrollo nacional; formar personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos"…

"Una EMS deficiente, por el contrario, puede convertirse en un obstáculo que limite la adecuada formación de la población del país y que frene el crecimiento de la educación superior. De no desempeñar de mejor manera su papel dentro el sistema educativo nacional, la EMS detendrá el avance del país en diversos frentes" (Acuerdo 442). Una formación docente de calidad es indispensable para que la RIEMS llegue a buen término y se refleje en un avance significativo del progreso social.

Hemos de reconocer que lo que ahora señalamos como prioritario tiene una considerable antigüedad en el discurso oficial, nacional e internacional. Más ahora vemos la posibilidad de hacer realidad en la práctica, los principios humanistas y en consecuencia la integralidad de la educación, mediante la implementación de una propuesta de formación que busca provocar en los docentes, cambios y mejoras que van más allá de lo cognitivo, técnico y práctico, promoviendo la humanización de las personas en formación, llámense docentes, estudiantes o directivos.

Nos encontramos ante un compromiso y un reto que nos impele a todos los actores del proceso educativo, pero de manera especial a quienes nos preocupamos y ocupamos de la formación docente, quienes en conjunto hemos de reflexionar en torno a la toma de decisiones que marcan el desarrollo de la formación de los docentes y por ende, el aprendizaje de los estudiantes.

Estamos invitados, en el futuro venidero, a proponer e instrumentar rutas formativas derivadas de procesos diagnósticos permanentes, que nos permitan atender las necesidades de formación y aprendizaje que nos demanden el momento, la sociedad y el mundo que nos esté tocando vivir.

Perrenoud (2006) nos recuerda este compromiso, al mencionar que "para que prosperen las reformas educativas se debe fortalecer la identidad del profesorado, tomar en consideración sus necesidades, expectativas, capacidades, motivaciones y recursos disponibles".

Si identificamos que una propuesta no está dando los resultados deseados, no tenemos que esperar que una nueva reforma educativa llegue, es nuestro deber identificar, evaluar y tomar medidas alternativas, para proponer nuevas acciones que nos lleven al fin último de la educación: formar ciudadanos capaces de enfrentar el mundo que les rodea y también el que está más allá de sí mismos, con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan resolver los problemas y crear alternativas para hacer cada vez, de este mundo algo mejor, poniendo siempre por delante a la persona humana, antes que los intereses económicos y productivos.

De aquí que no basta con formar en competencias disciplinares, pedagógicas y tecnológicas, sino que se torna indispensable y urgente dar respuesta

a las demandas y necesidades de los estudiantes, respecto a lo que requieren de los docentes. Una formación docente integral que incluya la formación en desarrollo humano, nos brinda una mayor posibilidad de propiciar en los estudiantes las competencias personales que requieren para convertirse en ciudadanos comprometidos consigo mismos y con el mundo que les rodea. Honrando así los principios humanistas que la UDEG tiene por misión.

Para concluir, tomamos un planteamiento de Delors (1991), que a la letra dice:

> Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social… no como un remedio milagroso –el "Ábrete Sésamo" de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales- sino como una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones y las guerras.

Referencias

Braslavsky, C. (2006). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. (Online). Recuperado de: http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm (septiembre 20/17)

Braslavsky, C. (2003). Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado. En I. Aguerrondo y C. Braslavsky (Coords.). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Argentina: Papers Editores.

Delors, J. (1991). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana- UNESCO.

Elliott, J. (2009). *La investigación-acción en Educación*. Madrid. Morata.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Garduño R. (2004). *Cuaderno de Autoevaluación de competencias docentes.* México: Dirección General de Servicios Educativos del DF.

OCDE. (2000). *Definición y Selección de Competencias Clave.* Resumen ejecutivo. Recuperado de: http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf (noviembre/15)

OIT, UNESCO (1966). *La recomendación OIT/UNESCO de 1966 relativa a la situación del personal docente*. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126086so.pdf.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación Acción*, Barcelona: Laertes.

Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Trad: Marcela Lorca, Santiago de Chile, J.C. Sáenz.

Rodríguez, S. *La era está pariendo un corazón (canción).* Cuba: Cantan autor.

Vázquez J. (2008). *Acuerdo 442,* por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en el marco de la diversidad. México, SEP.

Vázquez J. (2008). *Acuerdo 447*, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada**.** México, SEP.

Sobre los autores

Martha Marcela Méndez Vega. Profesora - investigadora Titular "A", con Certificación en competencias, Formadora Docente y Certificadora, Lic. en Psicología, Maestría en Desarrollo Humano, Responsable de proyectos de investigación. Facilitadora del Autodiagnóstico y Diseño del Programa de Formación Docente.

Leticia Lujano Cortés. Profesora - investigadora de Tiempo Completo Asistente "C", con Certificación en competencias, Formadora Docente y Certificadora, Lic. en Filosofía y Maestría en Docencia para la EMS en Competencias. Facilitadora del Autodiagnóstico y Diseño del Programa de Formación Docente

Ma. Concepción Angélica Fernández Pérez. Académica con 27 años de antigüedad, con Certificación en competencias, Lic. en Biología, Maestría en Educación Ambiental; Formadora y Certificadora. Facilitadora del Autodiagnóstico y Programa de Formación Docente. Colaboradora en proyectos de Investigación.

Judith Ceja Vargas. Académica con 25 años de antigüedad, con Certificación en competencias, Lic. en Administración de Empresas, Maestría en Desarrollo Humano y Acompañamiento de grupos. Miembro del Apoyo Técnico del Autodiagnóstico y Programa de Formación Docente de la Preparatoria 10.

Buenas prácticas docentes en la enseñanza por competencias en la Escuela Preparatoria Regional de Jamay

Margarita Ortega González
Francisco Amador Pérez Gutiérrez
Ma. del Rosario Mendoza Nápoles
Susana Ortega Velasco
Martha Alicia Ortega González
Ramón Ortega González
Juan Manuel Palacios Cortés
Juana Guadalupe Velasco Vázquez
María Guadalupe Murillo Valdivia

Introducción

Actualmente, bajo las condiciones de crisis y limitaciones estructurales y económicas neoliberales que se viven en el país, las instituciones educativas del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) y, dentro de ellas, los docentes[1] enfrentan diariamente grandes retos, problemáticas y posibilidades para salir adelante en la práctica cotidiana del trabajo educativo directo, en los salones de clases y en el aprendizaje por competencias con sus estudiantes.

Pero además, en el siglo XXI, con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), como en ningún otro momento de la historia humana, el saber y la información se han hecho más accesibles por medio de la Internet, las computadoras, los smartphone, los nuevos software, los nuevos dispositivos y las aplicaciones digitales, que funcionan global y localmente, en forma diferida o en tiempo real, y se puede tener acceso a ellos de manera rápida, inmediata, y con mayor cantidad y calidad en sus contenidos. Lo que está obligando a realizar cambios dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje en los salones de clases de las escuelas preparatorias.

En este contexto de cambios en la educación y el aprendizaje, es relevante recolectar y compartir historias, testimonios y experiencias de buenas prácticas docentes, de lo que se vive en los salones de clases de las escuelas preparatorias regionales, situadas en contextos cercanos al campo y a lo rural, lejos de las grandes ciudades, y que se narran desde la voz de los

1 La mención se refiere a ambos sexos, mujer y hombre.

mismos estudiantes y docentes, que son los protagonistas en la construcción del aprendizaje por competencias en las aulas, y que están ligados a buenos resultados, a altos logros y a éxitos en las aulas.

Lo señalado en el párrafo anterior, nos permite identificar algunos avances en el mejoramiento de las prácticas docentes y sobre todo algunos de los "secretos del buen oficio docente", que tienen éxito en las aulas. (Perrenoud, 2001; Sitton, 1989; Velasco, 1999; Ortega, 2015a-i; Ortega, y Pérez, 2014a; 2014b; Ortega, Pérez, y Mendoza, 2013a; 2013b; Ortega, 2013)

Un buen número de docentes de la Escuela Preparatoria Regional de Jamay (EPRJ), de la Universidad de Guadalajara (UDEG), realizan buenas prácticas docentes, al estar construyendo aprendizajes por competencias en las aulas, las cuales se pueden identificar, observar, recolectar y sistematizar, en un proceso de investigación y, posteriormente, se pueden comunicar y difundir entre los demás docentes. Ello, en un esfuerzo por mejorar la formación y la profesionalización docente, para la innovación y la construcción del aprendizaje por competencias en las aulas, así como para mejorar los aprendizajes en general en nuestras instituciones educativas.

Lo anterior para identificar algunas de las características de las buenas prácticas docentes que se realizan en el aprendizaje por competencias de la EPRJ, perteneciente al SEMS - UDEG, en el estado de Jalisco, México, durante los calendarios escolares 2015 A y 2015 B.

De manera general, las buenas prácticas docentes encontradas se pueden englobar en la flexibilidad y adaptabilidad del docente a los cambios derivados de las reformas en el SEMS, lo cual implica que dichos docentes cuenten con años de experiencia en el ámbito educativo. Aunado a los deseos del docente de mantenerse actualizado y obtener el mejor rendimiento en los avances de las TIC, para utilizarles como recurso didáctico en los procesos de enseñanza - aprendizaje, de tal manera que impacten en el aprendizaje significativo de los estudiantes que atiende.

La escuela preparatoria en México

La educación pública impulsada por el Estado Mexicano en el nivel medio superior, es un derecho constitucional otorgado a la juventud mexicana. Se ha establecido en la Constitución Política Mexicana que este es el grado de educación obligatoria y gratuita que se espera reciba la población mexicana. Pero también vendrá a representar el nivel educativo que se pedirá a los jóvenes mexicanos, como requisito para su ingreso al mercado de trabajo.

Para concretar estos planes y leyes educativas, el Estado Mexicano impulsó una Reforma Educativa desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la cual se coloca al estudiante como el centro del trabajo educativo y al mismo tiempo se posiciona al docente como el principal agente mediador del aprendizaje, haciendo uso de las herramientas web 2.0.

Las buenas prácticas docentes en la escuela preparatoria

Las buenas prácticas docentes construyen las alternativas y soluciones a los problemas, a las limitaciones y a las dificultades que se presentan en el quehacer del aprendizaje cotidiano. Los docentes son los intelectuales orgánicos, los navegantes, exploradores y conquistadores de lo nuevo y desconocido.

Para Braslavsky (2012), las buenas prácticas hacen referencia a algo que funciona y que ha obtenido los resultados esperados. Y son aquellas prácticas innovadoras que permiten mejorar el presente y que se convierten en un estándar, norma o modelo a seguir, dentro de un determinado sistema o institución.

Las buenas prácticas docentes se pueden reconocer porque son aquéllas que se realizan de manera exitosa en las aulas y que cumplen con la visión, misión, objetivos, metas, temáticas y actividades propuestos en las planeaciones educativas e institucionales y son las que forman a los estudiantes en los perfiles de egreso planeados institucionalmente (Ortega, 2015).

De acuerdo con Epper y Bates (2004) y Cid-Sabucedo (2009), las buenas prácticas se caracterizan por contribuir a la mejora del desempeño de un proceso, por responder a una experiencia sistematizada, documentada, y experimentada y por aplicar métodos de excelencia basados en la innovación. De esta manera, el concepto de buenas prácticas puede referirse tanto a la práctica de enseñanza en cualquier área, como a las prácticas docentes mismas.

Zabalza (2012) afirma que las buenas prácticas tienen tres procesos claves: 1) Justificar el sentido que tiene hablar de buenas prácticas; 2) Identificar y analizar aquéllas que puedan categorizarse como buenas prácticas y 3) Representar y visibilizar esas prácticas de manera que puedan ser conocidas y transferidas a otras situaciones.

Braslavsky (2007) dice que los docentes, para una mayor profesionalización de su función, deben saber planificar y conducir, movilizando otros factores, así como adquirir o construir contenidos y conocimientos por medio del estudio y la experiencia, identificando los obstáculos y problemas que se presenten en la ejecución de proyectos y actividades del aula, y seleccionando diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sobre todo, deben tener disposición para modificar una parte de lo real que tenga que ser cambiado para mejorar.

Las buenas prácticas docentes se construyen de realidades y sueños, de pasados, de presentes y de futuros, y de trabajo arduo y sistemático. Las buenas prácticas docentes y/o las experiencias exitosas, construyen la micro y la macro historia local y regional, del acontecer socio histórico, personal-institucional-social, de la escuela preparatoria y de la comunidad en la que se insertan.

Ellos, desde su práctica y su subjetivad docente, como actores educativos, como intelectuales orgánicos, como agencias, nos muestran cómo desde adentro, desde el tejido social, como sujetos críticos y creativos, inciden en la formación de sujetos sociales, en las conciencias y subjetividades de sus estudiantes, en sus habilidades, valores, saberes y actitudes, y abonan a la comprensión y a la transformación exitosa de las condiciones de las aulas, del aprendizaje y de las escuelas, así como de sus localidades y regiones, a pesar de las limitaciones y dificultades estructurales y culturales a las que se enfrentan todos los días (Perrenoud, 2001; Sitton, 1989; Velasco, 1999; Ortega. 2015a-i; Ortega y Pérez, 2014a; 2014b; Ortega, Pérez y Mendoza, 2013a; 2013b; Ortega, 2013).

Las competencias en las instituciones educativas

La competencia es un actuar-saber-valorar-sentir organizado e integrado, que se realiza en una cultura y en un espacio social concreto. Por este camino, las competencias proporcionan la capacidad de resolver tareas, problemas y demandas complejas, en un contexto o sociedad particular y local.

Moreno (2008) define a las competencias como un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes y valores, que son utilizados eficazmente en situaciones reales.

Para el campo educativo, las competencias se refieren también a las prácticas de construcción de esas competencias en el aula y en la escuela, y a la evaluación de los docentes y estudiantes en ese quehacer. Las competencias son entonces, las capacidades que se requieren para resolver de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida, en el aula y en la sociedad. Y eso implica también saber ser persona en un mundo global, complejo, cambiante y competitivo. (Wattlez, 2007)

Perrenoud (2004), define a las competencias como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a las situaciones de la vida que una sociedad pone como retos. Para las competencias docentes detalla 10 dominios, con los cuales todo docente tiene que resolver las situaciones en sus aulas: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 3) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 4) Trabajar en equipo; 5) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; 6) Gestionar la progresión de los aprendizajes; 7) Participar en la gestión de la escuela; 8) Informar e implicar a los padres; 9) Utilizar las nuevas tecnologías y 10) Organizar la propia formación continua.

Las competencias en las escuelas preparatorias

En la educación en México se están aplicando diversas reformas ante los cambios y reacomodos en la realidad global. Una de ellas es el cambio en el modelo o paradigma que ha prevalecido en el SEMS. Y para ello institucionalmente se han establecido 11 competencias genéricas, competencias para la vida, o competencias claves, así como otro número de competencias especializadas por asignatura o campos de la ciencia o competencias profesionales (matemáticas, ciencias, etc.), con las cuales se articula y se da identidad a la educación media superior (EMS) en México.

Las competencias genéricas o competencias claves para la vida se dirigen a formar en la autonomía e independencia a los estudiantes, tanto en las actividades de su aprendizaje, como en el de su actuar individual y social.

Para estas competencias para la vida se establecieron seis categorías: 1) Se autodetermina y cuida de sí; 2) Se expresa y comunica; 3) Piensa crítica y reflexivamente; 4) Aprende en forma autónoma; 5) Trabaja en forma colaborativa y 6) Participa con una conciencia cívica y ética. Y para cada una de estas seis categorías se describen varias competencias, integrando conocimientos, habilidades, sentimientos, actitudes y valores.

Marco metodológico que cobija el presente trabajo

Esta es una investigación sobre "las buenas prácticas docentes" que se realizó en la EPRJ, y que pertenece al SEMS - UDEG, en el Estado de Jalisco, en México, durante los calendarios escolares 2015 A y 2015 B. Misma que fue financiada por el SEMS – UDEG, por medio de la convocatoria de investigación de 2016.

El marco metodológico y epistemológico que contextualiza a esta investigación es el de la etnografía educativa y de la historia oral (Geertz, 2000; Velasco, 2006 y 1999; Aceves, 2000; Bertaux, 1997; Giroux, 1992). En esta investigación se realizó el proceso de inserción y de observación etnográfica en las aulas de clase y en las actividades de docencia al momento mismo de impartir las clases.

Además se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con los docentes y se elaboró un registro cuidadoso y sistematizado sobre el quehacer en el aula, de los docentes del grupo de voluntarios que participaron en esta investigación.

El contexto de la docencia y de la Escuela Preparatoria Regional de Jamay

La población en la que se sitúa la escuela preparatoria regional es una pequeña ciudad, más cercana al campo y a lo rural, que acaba de cumplir

100 años de existencia en 2014. Aquí se asientan las instalaciones de la EPRJ del SEMS, el cual está comprometido con el desarrollo regional socioeconómico, político, educativo y cultural de estas pequeñas poblaciones del Estado de Jalisco.

Las rancherías y pueblos que pertenecen al municipio de Jamay y la ciudad sede de la presidencia y de los poderes municipales, que lleva el mismo nombre, están catalogados oficialmente (INEGI) con un alto grado de marginación. Su población se acerca a los 25,000 habitantes, en donde 49.5% son hombres y 50.5% son mujeres. (INEGI, 2010)

Antes de la actual devaluación del peso en 2015, el salario promedio de la población rondaba los 200 pesos al día, los 1,200 a la semana, y los 4,800 al mes. Las mujeres que trabajan ganan sólo un poco más de la mitad de esto y la mayoría de ellas atiende el trabajo del hogar sin salario. Así que la cultura regional local es de una gran tradición patriarcal, en donde la religión católica patriarcal es el modelo predominante.

De esta matriz material y cultural es de donde provienen los docentes y estudiantes y sus familias, los cuales asisten o laboran en la EPRJ.

Las buenas prácticas docentes están contribuyendo en la construcción cultural y material de la equidad de género, en lo local y en lo regional, y a un mejor conocimiento de lo que es la estructura de inequidad patriarcal masculina, para con ello aportar hacia un mundo más equitativo, democrático, justo, igualitario, sostenible y sustentable, para todas y todos.

Los resultados muestran que las buenas prácticas docentes inciden en estas realidades, construyendo y empoderando en los sujetos sociales, subjetividades, identidades, roles, estilos de aprendizaje, habilidades, actitudes, valores, liderazgos, trabajo en equipo, creatividades, potencialidades y visiones de un nuevo mundo, de mejor y mayor equidad y justicia para el futuro, en lo local y regional.

El aprendizaje por competencias que se lleva a cabo en las escuelas preparatorias regionales del SEMS, está generando nuevas conciencias, nuevas competencias y nuevos sujetos sociales, con una perspectiva crítica.

Las características de las buenas prácticas docentes

Como resultado de la investigación, a continuación en la Tabla 1 se presenta un concentrado de 21 focalizaciones, tópicos o temáticas, encontradas e identificadas en las buenas prácticas docentes que se observaron y registraron en esta investigación. Y después de ello, en la Tabla 2 se presenta el extenso de las caracterizaciones y observaciones realizadas a cada una de estas 21 temáticas o focalizaciones, con mayor observación en los detalles de cada una de estos tópicos.

Tabla 1. Condensado de las focalizaciones de las buenas prácticas docentes

1. Los docentes de las buenas prácticas tienen saber y experiencia educativa históricos acumulados.
2. Detrás de las buenas prácticas docentes hay una buena formación, capacitación y actualización docente.
3. En las buenas prácticas docentes se emplean académica y creativamente las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.
4. Los docentes de las buenas prácticas realizan la planeación de los aprendizajes en sus academias y luego hacen las adecuaciones pertinentes en el trabajo de cada día y cada clase.
5. Los docentes de las buenas prácticas sistematizan, dan seguimiento y mejoran su práctica docente.
6. Los docentes de las buenas prácticas construyen aprendizajes y los evalúan y dan seguimiento mediante rúbricas bien estructuradas.
7. Los docentes de las buenas prácticas son artistas, creativos, investigadores y profesionales del aula.
8. Los docentes de las buenas prácticas utilizan todos los estilos de aprendizaje en sus aulas.
9. Los docentes de las buenas prácticas fomentan el pensamiento crítico y el creativo en sus aulas.
10. Los docentes de las buenas prácticas construyen aprendizajes por medio del trabajo en equipos y la cercanía personal e individual con sus estudiantes.
11. Los docentes de las buenas prácticas innovan y son creativos en el aprendizaje por competencias.
12. Los docentes de las buenas prácticas se enfocan en lo positivo, en lo potencial y en el crecimiento de los estudiantes y el aprendizaje.
13. Los docentes de las buenas prácticas se comunican claramente, con buena voz y con multimedia.
14. Los docentes de las buenas prácticas asientan los aprendizajes sobre temas y conceptos importantes de la vida de los estudiantes y su comunidad.
15. Los docentes de las buenas prácticas construyen futuro en las subjetividades, visiones e identidades de los estudiantes.
16. Los docentes de las buenas prácticas tutorean y vocacionan sueños y aspiraciones para ingresar a la universidad y graduarse de ella.
17. Los docentes de las buenas prácticas mejoran y fortalecen la autoestima y la identidad de los estudiantes.
18. Los docentes de las buenas prácticas son buenos ejemplos sociales, profesionales y de vida, en la comunidad en la que se asienta la escuela preparatoria.

Tabla 1. Condensado de las focalizaciones de las buenas prácticas docentes

19.	Los docentes de las buenas prácticas conocen el contexto histórico social, económico, político y cultural, de sus estudiantes y su comunidad, y trabajan para mejorarlo.
20.	Los docentes de las buenas prácticas conocen las características del aprendizaje de sus estudiantes y de sus grupos.
21.	Los docentes de las buenas prácticas impulsan la equidad de géneros.

Fuente: Sistematización propia desde los resultados de la investigación.

Tabla 2. Listado detallado de las características de las buenas prácticas docentes

1. Los docentes de las buenas prácticas tienen saber y experiencia educativa históricos acumulados.
   - Los docentes tienen una historia de varios años como profesionales de la docencia.
   - Los docentes de las buenas prácticas ya han vivido varias reformas y cambios educativos, y las usan para acelerar los cambios y obtener buenos resultados.
   - Los docentes de las buenas prácticas saben que en el futuro habrá nuevos cambios educativos y que habrá que participar de manera dinámica en ellos.
2. Detrás de las buenas prácticas docentes hay una buena formación, capacitación y actualización docente.
   - Los docentes de las buenas prácticas están certificados en el PROFORDEMS.
   - Los docentes de las buenas prácticas se han formado, capacitado y actualizado en los eventos, sesiones y talleres de formación, capacitación y actualización docente de la UDEG.
   - Los docentes de las buenas prácticas llevan a la práctica en sus aulas y unidades de aprendizaje, el modelo de aprendizaje por competencias.
   - Los docentes de las buenas prácticas estudian o terminaron un posgrado (maestrías y doctorados).
3. En las buenas prácticas docentes se emplean académica y creativamente las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.
   - En las buenas prácticas docentes se impulsan se modelan los usos académico y científico de la internet y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.
   - En las buenas prácticas docentes en el aprendizaje por competencias en las aulas y las clases, son de uso cotidiano de manera académica y científica, los smartphones, las tablets, las laptops, las computadoras, los cañones de proyección.
   - En las buenas prácticas docentes se hace uso académico cotidiano del Google académico, de Yahoo, de Bing, de Facebook, de emails, Whatsapp, así como de los videos de Youtube. Además dispositivos de almacenamiento offline y online, como las nubes, para almacenar y circular los trabajos académicos.
4. Los docentes de las buenas prácticas realizan la planeación de los aprendizajes en sus academias y luego hacen las adecuaciones pertinentes en el trabajo de cada día y cada clase.
   - Los docentes de las buenas prácticas realizan la planeación del semestre, de cada semana y de cada una de sus sesiones de aprendizaje por competencias en el aula, previo al arranque del semestre escolar.

- Los docentes de las buenas prácticas hacen las adecuaciones y cambios creativos en la implementación de sus planeaciones en las aulas, conforme a los grupos, estudiantes y situaciones particulares.

5. Los docentes de las buenas prácticas sistematizan, dan seguimiento y mejoran su práctica docente.
   - Los docentes de las buenas prácticas implementan portafolios de aprendizaje por estudiante, por equipos y por grupo. Pueden ser en forma física o electrónica.
   - Los docentes de las buenas prácticas recuperan y reflexionan su quehacer docente al final de cada semestre y antes de iniciar el siguiente calendario escolar.
   - Los docentes de las buenas prácticas comparten con sus colegas los oficios del quehacer docente. Lo hacen en conversación personal o en sesiones institucionales.
6. Los docentes de las buenas prácticas construyen aprendizajes y los evalúan y dan seguimiento mediante rúbricas estructuradas.
   - Los docentes de las buenas prácticas implementan rúbricas de evaluación, claras y enriquecedoras del aprendizaje por competencias en el aula.
7. Los docentes de las buenas prácticas son artistas, creativos, investigadores y profesionales del aula
   - Los docentes de las buenas prácticas saben y tienen experiencia en las competencias, los saberes, los contenidos, las actividades, las habilidades y las actitudes necesarias, para el aprendizaje en sus respectivas disciplinas y en las unidades de aprendizaje que imparten.
   - Los docentes de las buenas prácticas conocen sus propias fortalezas, posibilidades y limitaciones docentes. Y se preparan cada día para ser mejores.
   - Los docentes de las buenas prácticas investigan y sistematizan su práctica docente. Recuperan su práctica y la comparten y contrastan con otras/os docentes, tanto de manera personal e informal, como institucional.
8. Los docentes de las buenas prácticas utilizan todos los estilos de aprendizaje en sus aulas
   - Los docentes de las buenas prácticas utilizan los diferentes estilos de aprendizaje. Diagnostican los estilos de aprendizaje en sus aulas y trabajan de acuerdo con sus diagnósticos.
   - Los docentes de las buenas prácticas se conoce a sí mismos como docentes. Saben sus fortalezas y limitantes, y sus estilos de aprendizaje.
9. Los docentes de las buenas prácticas fomentan el pensamiento crítico y el creativo en sus aulas
   - Los docentes de las buenas prácticas utilizan las artes, los colores, las texturas, los sonidos, las expresiones visuales, auditivas, corporales, dramatúrgicas y plásticas, como medios de comunicación humana y de crecimiento personal, interpersonal y comunitario.
   - Los docentes de las buenas prácticas construyen aprendizaje activamente. Despliega la creatividad, los juegos, las dinámicas y las simulaciones de la realidad en las clases.
10. Los docentes de las buenas prácticas construyen aprendizajes por medio del trabajo en equipos y la cercanía personal e individual con sus estudiantes.
   - En las buenas prácticas docentes se trabaja por equipos, por grupo y de manera personal, cercana e individualizada, según sea la tarea o el reto a realizar.
   - Los docentes de las buenas prácticas saben impulsar, dar seguimiento, motivar, evaluar, coordinar y dirigir los procesos de aprendizaje por competencias, individual, en equipos y grupal.
   - Los docentes de las buenas prácticas tienen buen trato y buenas relaciones con el grupo y los estudiantes.

11. Los docentes de las buenas prácticas innovan y son creativos en el aprendizaje por competencias.

- Los docentes de las buenas prácticas exploran y establecen nuevas maneras, modelos, de organizar el aprendizaje por competencias, son innovadores, pertinentes y funcionales.
- Los docentes de las buenas prácticas exploran nuevos sistemas de motivación, de incentivos y de sanciones, para el aprendizaje por competencias, con reglas claras del juego en el aula.

12. Los docentes de las buenas prácticas se enfocan en lo positivo, en lo potencial, y en el crecimiento de los estudiantes y el aprendizaje.

- Los docentes de las buenas prácticas cuidan que sus clases se disfruten y que haya un equilibrio entre lo serio y la diversión,
- En las clases de los docentes de las buenas prácticas, al grupo y a los estudiantes les gustan las clases y se aprende.
- En las clases de los docentes de las buenas prácticas hay clases divertidas y clases con tono serio. En todas las clases se les hace pensar y reflexionar.

13. Los docentes de las buenas prácticas se comunican claramente, con buena voz y con multimedia.

- Los docentes de las buenas prácticas tiene un fuerte y claro tono de voz. Son claros al comunicarse. Usan la voz, el lenguaje corporal e imágenes.
- Los docentes de las buenas prácticas explican y responden a las preguntas y disipan las dudas. Si los estudiantes no comprenden, entonces se explica de otra manera o por otros medios y vías, hasta que todo queda claro.
- Los docentes de las buenas prácticas tienen habilidades de comunicación oral, corporal, escrita, multimedia.

14. Los docentes de las buenas prácticas asientan los aprendizajes sobre temas y conceptos importantes de la vida de los estudiantes y su comunidad.

- Los docentes de las buenas prácticas construyen aprendizaje sobre la vida misma. Toman en cuenta las cosas y temas cosas que los estudiantes, sus familias y comunidad consideran importante.
- Los docentes de las buenas prácticas construyen aprendizaje sobre los tópicos y temas de la vida comunitaria, sobre sus problemáticas y fortalezas, sobre sus festividades y celebraciones.

15. Los docentes de las buenas prácticas construyen futuro en las subjetividades, visiones e identidades de los estudiantes.

- Los docentes de las buenas prácticas construyen y presentan escenarios y situaciones de un futuro mejor a los estudiantes, para su reflexión y aprendizaje, y su posterior empoderamiento de esa visión de futuro.

16. Los docentes de las buenas prácticas tutorean y vocacionan sueños y aspiraciones para ingresar a la universidad y graduarse de ella.

- Los docentes de las buenas prácticas tutorean y vocacionan visiones de futuro, la autoestima, las identidades, las capacidades, las fortalezas y oportunidades de los estudiantes para ingresar a la universidad y graduarse de ella.
- Los docentes de las buenas prácticas trabajan con tutorías grupales e individuales, semanales, quincenales o intensivas. Y desde allí conocen a sus estudiantes y sus sueños y visiones de futuro.

17. Los docentes de las buenas prácticas mejoran y fortalecen la autoestima y la identidad de los estudiantes.

- Los docentes de las buenas prácticas impulsa un estilo de liderazgo positivo, centrado en el aprendizaje por competencias y en crear buenas relaciones entre los estudiantes en el aula.
- Los docentes de las buenas prácticas trabajan aumentando y fortaleciendo la autoestima y la identidad de sus estudiantes.
- Los docentes de las buenas prácticas motivan a los estudiantes a seguir adelante, a ser mejores y a aprender.
- Los docentes de las buenas prácticas muestran a los estudiantes diferentes caminos y posibilidades para el aprendizaje y para la vida.
- Los docentes de las buenas prácticas buscan fortalecer la identidad de los estudiantes.
- Los docentes de las buenas prácticas crean un clima de trabajo y de aprendizaje, de respeto y de crecimiento, dentro de las aulas y en la escuela preparatoria, para todas/os.

18. Los docentes de las buenas prácticas son buenos ejemplos sociales, profesionales y de vida, en la comunidad en la que se asienta la escuela preparatoria.

- Los docentes de las buenas prácticas son reconocidas/os en el pueblo o comunidad en donde se asienta la escuela preparatoria. Ellas y ellos son modelos de vida social y profesional en la vida comunitaria y del pueblo.
- Los docentes de las buenas prácticas son parte de los sujetos sociales pensantes o intelectuales orgánicos más avanzados de la comunidad en la que se asienta la escuela preparatoria.

19. Los docentes de las buenas prácticas conocen el contexto histórico social, económico, político y cultural, de sus estudiantes y su comunidad, y trabajan para mejorarlo.

- Los docentes de las buenas prácticas conocen e identifican el contexto patriarcal social, económico, religioso, educativo, político e histórico de la comunidad en la que se asienta la escuela preparatoria.
- Los docentes de las buenas prácticas conocen el contexto patriarcal cultural y material en donde se asienta la escuela y en donde viven y se desarrollan los estudiantes. Identifican que las mujeres están en inequidad de condiciones, de roles e identidades y buscan mejorar y cambiar esa situación.

20. Los docentes de las buenas prácticas conocen las características del aprendizaje de sus estudiantes y de sus grupos.

- Los docentes de las buenas prácticas conocen a sus grupos y a cada uno de los estudiantes, así como sus fortalezas y debilidades, sus estilos de aprendizaje, su forma de trabajar en grupo y en equipo, etc.
- Los docentes de las buenas prácticas conocen a cada una/o de sus estudiantes por nombre y a sus familias. Conocen las historias familiares, porque los miembros de una misma familia ya han pasado por sus aulas o por la prepa.

21. Los docentes de las buenas prácticas impulsan la equidad de géneros.

- Los docentes de las buenas prácticas impulsan y crean nuevas interacciones y relaciones sociales de equidad de géneros, dentro de las aulas y en la escuela preparatoria.
- Los docentes de las buenas prácticas impulsan la equidad en el noviazgo, en la pareja, en el matrimonio, en la familia, en el trabajo, en la comunidad.
- Los docentes de las buenas prácticas empoderan a los estudiantes en nuevas identidades, roles y relaciones sociales. Se impulsa que las mujeres no sean solo amas de casa, sumisas y sometidas, que formen su propia fuente de ingresos.

- Los docentes de las buenas prácticas buscan y modelan que los hombres no sean machos violentos, golpeadores y alcohólicos, sino hombres responsables.

Fuente: Sistematización propia desde los resultados de la investigación

Conclusiones

Los estudiantes, sus familias y amistades están felices de su escuela. La recomiendan. Corre de voz en voz de que se aprende en la Prepa. Y se fortalecen los procesos del pensamiento crítico, de la creatividad, de la reflexión interna, de la autoestima, de la asertividad, de la construcción de identidades, de la construcción de la equidad, del desarrollo humano personal y grupal.

Asimismo, del manejo positivo de los sentimientos y de las emociones, de la vivencia del amor y de la sexualidad, de la clarificación de valores, de la toma de decisiones, de la puesta en la práctica de las decisiones, y de la visualización de mejores futuros posibles y factibles.

En el contexto socioeconómico patriarcal en que se sitúa la EPRJ, las buenas prácticas docentes forman y construyen aprendizajes por competencias en los estudiantes. Y sobre todo conforman sujetos sociales críticos, de equidad, no patriarcales, conscientes y comprometidos con la vida, con sus parejas, sus amistades, sus familias, sus instituciones, y con su comunidad.

En las características identificadas de estas buenas prácticas, se puede dar cuenta de que se trabaja con saberes científicos y practicas académicas, con la construcción de identidades, subjetividades, prácticas, valores y relaciones, de mayor equidad y crecimiento, en lo personal, grupal y social. Y así es como se empoderan a los estudiantes como sujetos sociales pertenecientes a las nuevas generaciones, para vivir y trascender como seres humanos, sin exclusiones ni inequidades patriarcales.

Y en este quehacer, los docentes son transformadores de usos y costumbres patriarcales de inequidad y exclusión. Y cuestionan, junto con los estudiantes, la tradición del poder patriarcal y de sus instituciones patriarcales. Se busca mejorar la vida presente y futura de los estudiantes, de sus familias y comunidades, construyendo vida con equidad, muy necesario para el siglo XXI. Y es necesario continuar en esa dirección.

Este trabajo reúne la sistematización y la reflexión de un listado de un concentrado de 21 grandes focalizaciones, y luego un listado detallado de cada una de las características de estas focalizaciones sobre las buenas prácticas docentes en las aulas de la EPRJ de la UDEG.

Estos listados logran mostrar una fotografía detallada de las características de lo que son las buenas prácticas docentes en esta escuela preparatoria. La elaboración de listados de estas características se puede comunicar y dar

a conocer de manera amplia, por diversos medios, entre la comunidad de docentes y académicos.

Se concluye que es necesario continuar con la profundización de esta investigación y con la etapa de compartir y comunicar los hallazgos con otros docentes del SEMS - UDEG y de otras instituciones a nivel regional, nacional internacional, para enriquecer los secretos del buen oficio docente en el aprendizaje por competencias, en las aulas de las escuelas preparatorias y para incidir en la formación inicial y continua del docente, así como para su profesionalización.

Referencias

Aceves J. (2000) (coord.). Historia Oral. *Ensayos y aportes de investigación*. México: CIESAS.

Barbera, E,, *et al.* (2005). *El construccionismo en la práctica. Claves para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.

Berger, P. y Luckmann, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bertaux, D. (1997). Los relatos de vida en el análisis social. En Aceves, Jorge (comp.) *Historia Oral*. México: Instituto Mora.

Blanchard, M. y Muzás, D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: como trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Ed. Narcea.

Botello da Costa, G. (2006). Conflictos de Interpretación en la historia oral. *Voces recobradas* (21). Brasil: Universidad de Brasilia.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.

Braslavsky, C. (en Galvis 2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias.* Venezuela.

Braslavsky. *et al.* (2012). *Guía de buenas prácticas docentes*. España: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

Eggen, P. y Kauchak D. (2005). *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: FCE.

Epper y Bates. (2004) en Cid-Sabucedo, Alfonso. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. RELIEVE. *15*, (2). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

Galeano, M. (2004). *Estrategia de investigación cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.

Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

(1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI (trad. Ada Teresita Méndez).

Libedinsky, M. (2005). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias en el aula.* México: Paidós.

McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. México: Siglo XXI (trad. Sebastián Figueroa Rodríguez).

McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

Moreno, M. y Sastre G. (2000). *Descubrimiento y construcción de conocimientos*. Barcelona: Gedisa.

Moreno, T. (2010). Competencias en educación, una mirada crítica**.** RMIE, *15* (44), 289-297.

Ortega, M. (2013). La construcción de aprendizajes y el uso de las Tic´s por los docentes. *Ponencias para el Plan de Desarrollo Institucional 2030*. SEMS. COPLADI. México: UDEG.

Ortega, M. y Pérez, F. (2014a). La realidad educativa: aulas tradicionales, de transición y de innovación, y su relación con el uso de las Tic´s. *4° Coloquio de Investigación*. SEMS, UDEG. Dirección de Formación Docente e Investigación. Jalisco. México.

Ortega, M. y Pérez, F. (2014b). La construcción de aprendizajes en el aula por docentes con habilidades sobresalientes en el uso de las Tic´s. 4° *Coloquio de Investigación*. SEMS, UDEG. Dirección de Formación Docente e Investigación. Jalisco. México.

Ortega, M. y Pérez, F. (2015g). Buenas practicas y experiencias docentes en las aulas. Ponencia presentada en el *XVI Coloquio Nacional de Educación Media superior*. Octubre 15 y 16 de 2015. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Ortega, M. y Pérez, F. (2015h). Orientación educativa. Educar para la equidad en la diversidad. Ponencia presentada en el *XVI Coloquio Nacional de Educación Media superior.* Octubre 15 y 16 de 2015. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Ortega, M. y Pérez, F. (2015i). Beneficios de la RIEMS y del ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en el servicio de Orientación Educativa. Caso Jamay, Jalisco. Ponencia presentada en el *XVI Coloquio Nacional de Educación Media superior*. Octubre 15 y 16 de 2015. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Ortega, M., *et al.* (2015). Investigaciones y reflexiones doctorales sobre educación. Jalisco: Umbral. ISBN 978-607-619-305-1.

Ortega, M., Pérez, F. y Mendoza, R. (2013a). "Experiencias exitosas en el uso de las Tic´s en el salón de clases", en López, E. Miguel, Espitia, M. Irma, *et al.* (2013*). Análisis Organizacional, Política Científica y Desarrollo Tecnológico*. e-book Michoacán: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Ortega, M., Pérez, F. y Mendoza, R. (2013b). Creencias Positivas y Negativas de los Docentes en el Uso de las Tic´s. En López, E. Miguel, Espitia, M. Irma, *et al.* (2013). *Análisis Organizacional, Política Científica y Desarrollo Tecnológico.* e-book Michoacán: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Pablos, J., González, D. (2012). *Guía de buenas prácticas docentes*. España: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

Pérez, F. (2011). Manual de Grupos de Aprendizaje. En *Estrategias institucionales para el Perfeccionamiento del Personal Académico*. México: UDEG.

Perrenoud, J. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. España: Ed. Morata.

Perrenoud, J. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Pozo, J, *et al.* (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Pozo, J. (2005). *Adquisición del conocimiento*. España: Ed. Morata.

Rodrigo, M. y Arnay, J. (2000) (Comp). *La construcción del conocimiento escolar*. España: Paidós.

Sitton, T., *et al.* (1989). *Historia Oral. Una guía para profesores (y otras personas*). México: FCE.

Velasco, H., García, J. y Díaz, Á. (1999). *Lecturas de antropología para Educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid:Trota

Walttez, F, Rita L, *et a l*(2007), en Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. *Informe final -Proyecto Tuning*- América Latina, 2004-2007. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

Zabalza, M. (2012). *El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria*. España.

Zmuda, A., Kuklis, R. y Kline, E. (2006). *Escuelas en transformación: Hacia una cultura de mejora contínua*. Buenos Aires: Paidós.

Sobre los autores

Margarita Ortega González. Doctora en ciencias de la educación. Maestría en educación de la sexualidad. Licenciada en Psicología. Profesor de carrera e Investigador en la UDEG. Investigaciones en educación, género, tic, Orientación Educativa.

Francisco Amador Pérez Gutiérrez. Doctor en ciencias de la educación. Especialidad en investigación cualitativa. Maestro en administración de empresas. Licenciado en Psicología. Consultor independiente. Investigaciones en educación, género, tic, mercadotecnia, entre otras.

Ma. del Rosario Mendoza Nápoles. Doctora en Ciencias de la Educación. Maestra en Derecho. Licenciatura en derecho. Profesora Investigadora de Tiempo Completo, del Centro Universitario de la Ciénega, udeg. Con reconocimiento de Perfil promep.

Ramón Ortega González. Maestro en Educación en el área de Docencia e Investigación, Licenciado en Psicología, Profesor de Asignatura, Jefe de Departamento de Comunicación y Aprendizaje. Coordinador del servicio de Tutorías de la eprj.

Martha Alicia Ortega González. Maestra en Educación en el área de Docencia e Investigación, Licenciada en Químicofarmacobiologo. Profesor de Carrera Asociado B, Jefe de Departamento de Ciencias Naturales y de la Salud y Responsable de Laboratorio eprj.

Susana Ortega Velasco. Maestra en Educación en el área de Docencia e Investigación, Licenciada en Administración. Profesor de Asignatura, Jefe de Departamento de Humanidades y Sociedad de la eprj.

Juan Manuel Palacios Cortés. Maestría en didáctica de las artes plásticas. Licenciatura en arquitectura. Del 2015 a la fecha director de la eprj. Coautor de diferentes tipos de texto con registro isb. Investigaciones sobre tutorías, tic.

Juana Guadalupe Velasco Velázquez. Estudiante de la licenciatura de Químico Farmacobiólogo en la udeg. Egresada de la eprj. Cuando estudiante obtuvo beca de estímulos a estudiantes sobresalientes y fue uno de los mejores promedios en preparatoria.

María Guadalupe Murillo Valdivia. Estudiante de la licenciatura en Contaduría en la udeg. Egresada de la eprj. Cuando estudiante obtuvo beca de estímulos a estudiantes sobresalientes y fue uno de los mejores promedios en preparatoria.

Capítulo XV

Modelo de respuesta al fenómeno de abandono escolar en el nivel medio superior

María Esther Rodríguez Ramírez
María Amparo Rodríguez Carrillo
Montserrat Ortiz Lomelí
Susana Haydeé García Casillas
Esperanza de Jesús Vélez Pérez
Leticia Angélica Arjona Abud
Alicia Naranjo García
Edgar Rodríguez Flores
José Manuel Padilla Segundo
José Luis Madrid Mendoza

Introducción

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP) uno de los indicadores educativos característicos del éxito o fracaso escolar se denomina abandono escolar. Dicho indicador se define como "el total de alumnos que abandonan la escuela (AAE) antes de concluir algún grado o nivel educativo, expresado como porcentaje del total de estudiantes inscritos en el ciclo escolar" (SEP, 2014: 37).

Cabe notar que se distinguen tres categorías de deserción escolar en función de la temporalidad en que ocurra este fenómeno: el abandono intracurricular, si la cesión ocurre durante el ciclo escolar y el abandono intercurricular, si el retiro de las actividades escolares sucede al finalizar el ciclo escolar. La última categoría es el abandono total el cual se cuantifica a partir de los dos anteriores.

Según reportajes periodísticos, este indicador ha mantenido niveles poco favorables dentro del nivel medio superior tanto del país (Marrón, 2010; Cruz, 2013; Mil 800, 2013; González, 2014; Universia México, 2014) y, desafortunadamente, como del Estado de Jalisco (Ramírez, 2015).

En este estudio se presenta un modelo que integra las estrategias propuestas por la Subsecretaría de Educación Media Superior, a través del Movimiento contra el Abandono Escolar (SEMS, 2014), al contexto de una de las escuelas metropolitanas de la región Belenes, perteneciente al Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara (UDEG).

Tomando como premisa que la educación es uno de los pilares en el desarrollo de cualquier individuo y por ende de la sociedad, se busca que la trascendencia del presente estudio sea la implementación de líneas de acción que contribuyan no sólo en los aspectos académicos, sino en aquellas variables que intervienen para que los jóvenes abandonen sus estudios. Se recuperan las acciones que intervienen en el tránsito del estudiante a lo largo de la educación media superior (EMS), desde perspectiva multifactorial y se propone un modelo de acciones que incida de forma positiva en los factores detectados.

El estudio se realizó en la Escuela Preparatoria 15, la cual es una de las escuelas Nivel I del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). La población estudiantil que se atiende es de 2,593 alumnos en ambos turnos.

De las 601 unidades de aprendizaje curricular (UAC) que se ofertan, 91.83% las imparten profesores acreditados en el Programa de Formación Docentes en el Nivel Medio Superior (PROFORDEMS) y 78% de las UAC, por profesores que concluyeron satisfactoriamente el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS). Se cuenta con el Área de Orientación Educativa y con el Área de Tutorías para la atención de alumnos, padres de familia y/o profesores que detecten alguna situación de riesgo en los alumnos.

Abordaje del abandono escolar

En el contexto del Sistema de Educación Media Superior de la UDEG se reconoce el fenómeno siguiente: "dejar de asistir a la escuela sin haber concluido el nivel de estudios iniciado, en este caso el bachillerato", como deserción o abandono escolar (SEMS, 2010: 26); lo cual se encuentra alineado con la definición del indicador abandono escolar que realiza la SEP, "el total de alumnos que abandonan la escuela (AAE) antes de concluir algún grado o nivel educativo, expresado como porcentaje del total de estudiantes inscritos en el ciclo escolar" (SEP, 2014: 37).

La deserción es un fenómeno que se presenta en todos los niveles educativos, que impacta no sólo de forma individual, sino colectivamente a instituciones y que se busca que influya en políticas públicas (Swail, 2004 citado en Guzmán, 2009). La palabra deserción proviene del latín desertio que significa abandonar. En este sentido, se reconoce como el acto de dejar asistir a la escuela. Sin embargo, este término no sólo se asocia con la interrupción de los estudios, sino que "debilita la función educativa de coadyuvar a la cimentación de una ciudadanía responsable" (SEP, 2012).

Con base en la correspondencia de los conceptos mostrados en los párrafos precedentes, en este estudio se consideran sinónimos, de tal manera que se utilizan de forma indistinta a lo largo del documento.

En la literatura especializada se encuentran estudios sobre este fenómeno desde dos perspectivas. La primera se distingue porque el interés de los estudios ha sido encontrar las causas de la deserción en los distintos niveles académicos, tal es el caso de los reportes de Massé *et al.* (2006) y Janosz (2000) citados por Martínez (s.f.), en los cuales se identifican situaciones de riesgo susceptibles de devenir en deserción por falta de compromiso con las actividades escolares y por bajo rendimiento académico. La segunda vertiente se diferencia porque describe modelos explicativos del comportamiento de dicho fenómeno, tanto en el nivel superior como medio superior (Tinto, 1975; Díaz, 2008).

Tabla 1. Factores asociados al abandono escolar en la educación media superior

Factores	Descripción
Económicos	Bajos ingresos familiares; Considera trabajar más importante que estudiar o necesita trabajar por necesidades (incluyendo cuidar a un familiar por enfermedad o discapacidad).
Personales	Baja escolaridad de los padres, no lo pueden acompañar en sus estudios; Experiencia de hermanos que abandonaron sus estudios; Baja autoestima; Se casó; Se embarazó o su pareja se embarazó o tiene hijos; Violencia en su entorno social.
Escolares	Bajo promedio de calificaciones en secundaria; No asiste regularmente a la escuela; Le disgusta estudiar, no le parecen interesantes los estudios, piensa que no le van a brindar nada; Tiene una conducta de indisciplina y ha sido suspendido; Cambió de escuela y tiene problemas para trasladarse al plantel; Cambió de escuela y no le revalidaron sus estudios; Le asignaron un plantel de Educación Media; Superior que no deseaba; Bajo promedio de calificaciones en Educación Media Superior; Ha reprobado repetidamente o en varias materias; Violencia o situaciones de acoso en los planteles.

Fuente: SEMS (2014a).

Algunos de las premisas de los modelos explicativos han sido adaptados por los investigadores de América Latina, específicamente de Chile (Himmel, s.f.), de Colombia (Osorio, Bolancé, y Castillo, 2012), así como del país, por ejemplo, en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST) (Balmori, De la Garza y Reyes, 2011).

Al respecto se ha llegado a la conclusión que el fenómeno de abandono escolar es originado por diversas causas, por lo cual su estudio es complejo ya que requiere ser abordado desde distintas perspectivas (Tinto, 1989).

La premisa anterior se refuerza con los estudios recabados por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2014a), de los cuales se reconoce que en México este fenómeno es multifactorial (ver Tabla 1), motivo por el cual se requiere la identificación de las causas del fenómeno en cuestión dentro del contexto de estudio.

En las escuelas preparatorias de la UDEG se han llevado a cabo estudios como el de Soto y Contreras (2011) y acciones tales como el Programa Institucional de Tutorías (PIT), con la intención de disminuir el abandono escolar. Sin embargo, aún no se cuenta con un modelo de actuación que articule las acciones antes mencionadas.

El Movimiento contra el Abandono Escolar es una estrategia integral de carácter nacional mediante la cual se pretende mejorar los índices de permanencia y conclusión exitosa de los estudios en el nivel medio superior del país (SEMS, 2014b).

En esta estrategia se enuncian cinco tesis (SEMS, 2014a) que resultan de los estudios diagnósticos sobre el fenómeno de abandono, realizados por dicha subsecretaría en el país, a saber:

- Las acciones en contra del abandono escolar deben llevarse a cabo principalmente en el primer grado de la EMS. Y en particular en los primeros 60 días del curso para poder atender con oportunidad las necesidades de los jóvenes estudiantes y evitar su abandono.
- La tarea contra el abandono escolar en la EMS representa una acción a favor de la equidad social y es fundamental para cumplir el objetivo de la educación de ser el gran igualador de oportunidades entre los mexicanos.
- Es necesario desarrollar protocolos de respuesta inmediata ante casos de abandono escolar, que en muchos casos implican medidas relativamente sencillas de construcción de líneas de comunicación directa y fluida con los estudiantes y sus familiares.
- Prevenir el abandono y tener respuestas inmediatas ante los casos de abandono es importante, porque la actitud de los estudiantes que dejaron la escuela muestra que puede evitarse el abandono y promoverse una reincorporación pronta.
- El abandono escolar también debe prevenirse y atenderse desde los hogares de los estudiantes. Una mayor comunicación de los directores y docentes con los padres de los estudiantes, ayudará a los padres en su relación con los hijos para que permanezcan en la escuela y tengan mejores logros académicos. La responsabilidad de los estudios de los jóvenes debe ser atendida como una responsabilidad tripartita: estudiante, director y docentes, padres de familia.

Un resultado de los estudios diagnósticos, de interés para esta investigación, es que de "los tres factores que aumentan más el abandono se relacionan al ámbito escolar (baja asistencia, reprobación y bajas calificaciones)" (SEMS, 2014b). En la figura 1 se identifican las tres dimensiones de intervención a fin de reducir el fenómeno de abandono escolar, obtenidos de los estudios diagnósticos antes mencionados.

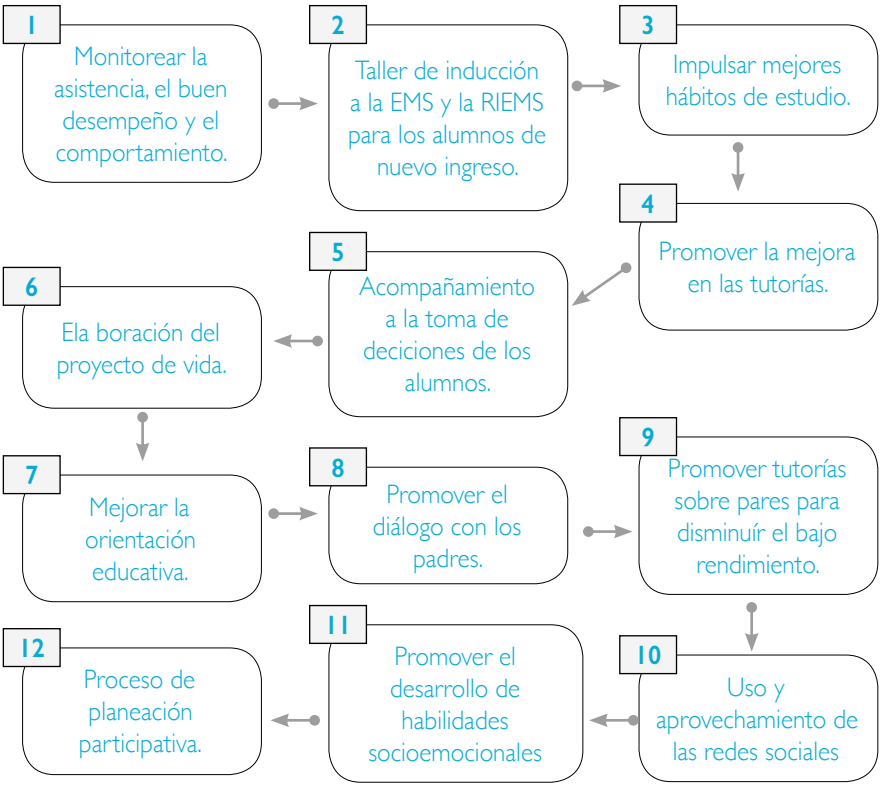
Figura 1. Esquematización de las dimensiones de intervención de acuerdo con el Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior

Fuente: SEMS (2014a).

Este grupo de investigación reconoce que las tesis están formuladas a manera de "pautas de acción" para que en las escuelas preparatorias se inicien los trabajos contra el fenómeno de abandono escolar. Por tanto, la estrategia metodológica se estructura a partir de las mismas.

La mencionada estrategia se estructura en doce manuales, mismos que contienen información relevante para el acompañamiento y/o la media-

Figura 2. Temática de cada uno de los manuales de la estrategia Yo no abandono



Fuente: Elaboración propia.

ción que cada uno de los actores educativos puede implementar en beneficio de los alumnos. En la figura 2 se observa la temática abordada en cada uno de los manuales.

Método y fases para el estudio del abandono escolar

La estrategia metodológica se fundamenta en el enfoque mixto, a fin de que el abordaje del fenómeno multifactorial de abandono escolar, sea holístico y en todo momento de la investigación prevalezca el reconocimiento de la complejidad del mismo.

Se atiende a un diseño de enfoque dominante o principal (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006) el cual será cuantitativo, fortalecido con las ventajas de la entrevista estructurada del enfoque cualitativo.

El diseño de investigación cuantitativa es no experimental, transeccional o transversal de tipo descriptivo, porque la recolección de datos se realiza

en un momento determinado por los investigadores. Este diseño de investigación se aplicó en cuatro fases:

Fase - Respuesta inmediata

Esta fase inicia con la recuperación de las acciones que actualmente se implementan para dar respuesta y/o disminuir el indicador abandono escolar. El objetivo es fortalecer este protocolo de actuación tomando como referente las sugerencias del Movimiento contra el Abandono Escolar.

- Acciones

1. Identificar y documentar las acciones realizadas a fin de disminuir este fenómeno, a partir del calendario escolar 2015A.
2. Adecuar o en su caso rediseñar el protocolo de actuación inmediata.
3. Documentar la aplicación de este protocolo, en caso de ser necesario.

Fase - Prevención por factores escolares

Con los resultados de la realización de esta etapa de la investigación se pretende fortalecer el Plan de Acción Tutorial y la implementación del enfoque basado en competencias.

- Acciones

1. Identificar a los alumnos activos en el calendario escolar 2015 B que se encuentren en Artículo 34 (B4).
2. Recabar los siguientes documentos: kardex y horario.
3. Diseñar entrevista y estrategia de acompañamiento.
4. Generar base de datos con UAC, Academias y Departamento identificados.
5. Interpretar y analizar los datos.

Fase - Caracterización de la generación 2015 B

Con la premisa de acompañar oportunamente a los alumnos de primer ingreso a fin de brindar una educación de calidad y equidad, se estructura esta etapa de investigación como sigue:

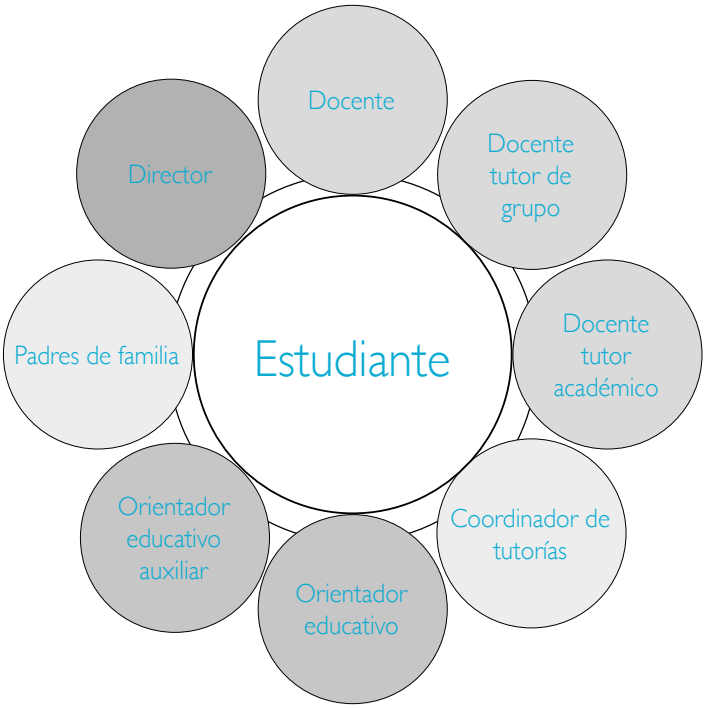
- Acciones

1. Adecuar o en su caso rediseñar el instrumento para recabar información (de carácter personal, económica y escolar) de los estudiantes en el Curso de Inducción.
2. Aplicar el instrumento durante el Curso de Inducción 2015 B.
3. Generar la base de datos.
4. Interpretar y analizar los datos.

Fase - Evaluación de la integración de las estrategias al contexto

Si bien en las escuelas de EMS de la UDEG ya se realizan protocolos de actuación, aún no se determina el impacto de la incorporación del Movimiento contra el Abandono Escolar a este contexto.

Figura 3. Actores involucrados en el modelo de respuesta al fenómeno de abandono escolar en la EMS



Fuente: Elaboración propia.

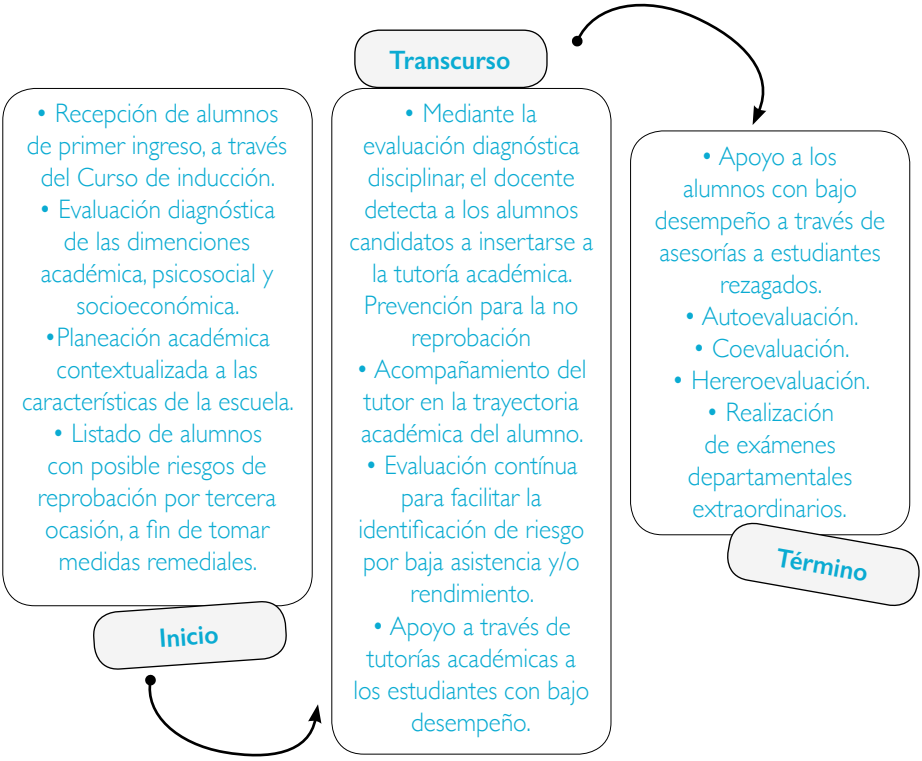
- Acciones

1. Identificar los indicadores de abandono escolar y repetición en cada uno de los calendarios escolares, a partir del 2015 A.
2. Esta investigación atenderá los derechos y confidencialidad de los participantes (American Psychological Association, 2010) guardando la seguridad de los datos y elaborando la carta consentimiento informado para los participantes.

En las cuatro fases la recolección de datos será de tipo documental, tomando como fuentes la información brindada por el Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU) y el Sistema de Análisis de Datos (SAD) de la UDEG; así como la recaudación de datos por parte de todos los actores involucrados (ver figura 3).

Además, en la segunda fase también se recolectarán datos utilizando como herramienta la entrevista. La información recabada con la entrevista se codificará usando las categorías propuestas por el Movimiento contra el Abandono Escolar y después se vaciará, al igual que los datos cuantitativos,

Figura 4. Temporalidad y codificación de las acciones contra el abandono escolar.



Fuente: Elaboración propia.

a una base de datos en Excel (matriz de datos). La intención es la aplicación de la estadística descriptiva realizando distribución de frecuencias y gráficas para interpretar y analizar la información.

Resultados de la implementación del modelo

De las entrevistas realizadas a los agentes de las diversas áreas académicas involucradas en este fenómeno, se recuperaron las acciones realizadas. Éstas fueron ubicadas en uno de los tres momentos de actuación ante el fenómeno de abandono escolar. En la figura 4 se muestra la codificación de las acciones con base en las propuestas del Movimiento contra el Abandono Escolar y la temporalidad de las mismas, según los momentos en un ciclo escolar.

Una de las acciones que ha sido de mayor utilidad para esta investigación es el reconocimiento de la situación académica de los alumnos porque

se identifica a aquéllos con posible riesgo de reprobación (incluso con Artículo 33) en una o más UAC.

Los resultados de esta acción se concentran en una estructura académica departamental de la escuela, cuyo diseño facilita el reconocimiento de las áreas de oportunidad en términos de las categorías semestre, UAC, Academia y Departamento. Este análisis facilita la toma de decisiones en cuanto a la estrategia a seguir para atender dicha situación.

Si bien la estrategia a seguir puede tomar dos sentidos, uno retrospectivo y otro propositivo, para esta investigación es de interés la segunda. Es decir, el acompañamiento y mediación que los agentes involucrados pueden ofrecer a cada estudiante. Sin embargo, se reconoce que el sentido retrospectivo brinda información no sólo para la descripción, sino para la explicación de este fenómeno polimorfo.

Una de las acciones que el presente proyecto de investigación ha logrado es la de sintetizar y delimitar el actuar de los actores inmiscuidos en la trayectoria académica de nuestros estudiantes.

En la figura 5 se muestra un diagrama donde se ejemplifica la actuación inmediata cuando es activado el protocolo para minimizar el abandono. Se busca que esta actuación sea coercitiva, certera y oportuna.

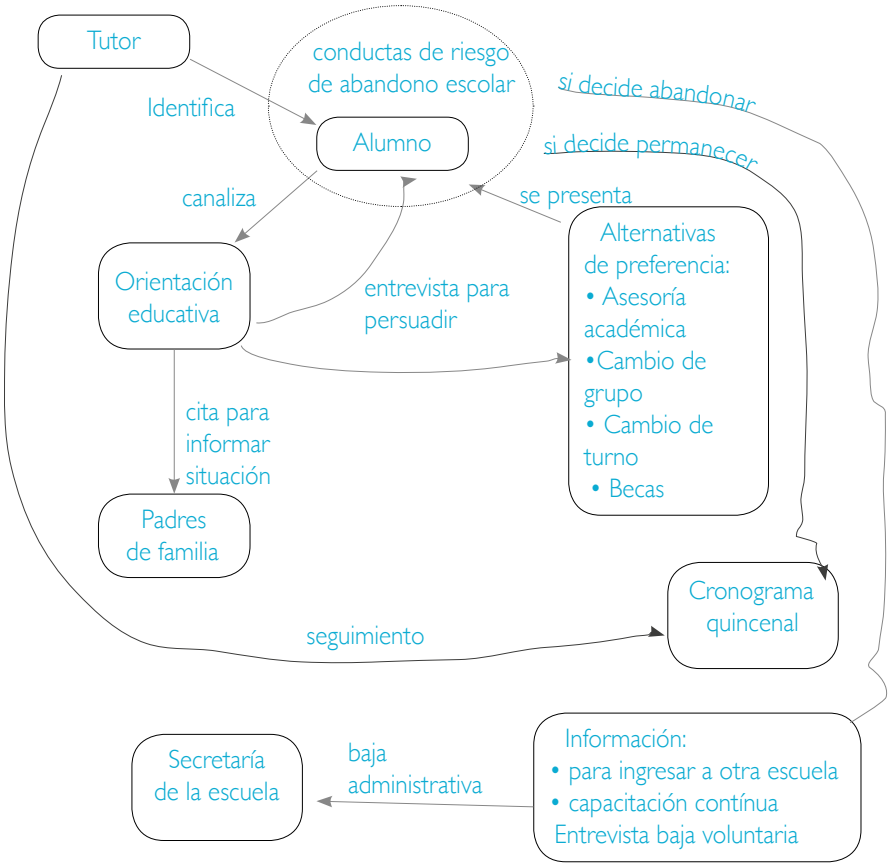
En primer momento, cuando se detecta cualquier indicio de conducta de riesgo del estudiante, se vuelve inherente la intervención del tutor, el cual posterior a la identificación canaliza al Área de Orientación Educativa, para tener una entrevista para persuadir al alumno de que la decisión próxima a tomar tiene consecuencias y que probablemente no sean las que busca en su vida.

Posterior a la plática personal, se le solicita al alumno que notifique a sus padres de familia o tutor de que es necesario su acompañamiento en este proceso, ya que en algunas ocasiones los padres de familia no son informados y ellos siguen siendo parte fundamental de la educación del joven. Se agenda una cita con el padre, el alumno y el orientador, para de esta manera presentar alternativas de permanencia diversas que sean pertinentes a la situación presentada.

Si los actores antes mencionados, logran llegar a un acuerdo, éste se vuelve la solución momentánea. Sin embargo, es necesario que se le dé un seguimiento puntual y periódico a fin de que el compromiso pactado siga su curso de la manera que se planteó y que el tutor esté informado para que en cualquier momento que detecte alguna conducta que indique lo contrario, sea nuevamente reestructurada la alternativa presentada.

Ahora bien, si el alumno desde el primer acercamiento tiene el deseo de abandonar sus estudios, es necesaria e indispensable la participación del padre de familia, para que la situación sea de su conocimiento. Luego se le realiza una encuesta de baja voluntaria para contar con estadísticos

Figura 5. Acciones de respuesta inmediata ante decisión de abandono escolar.



Fuente: Elaboración propia.

que nos permita actuar con respecto a sus necesidades, si es que la variable es constante y está dentro de las posibilidades y alcance de la escuela preparatoria.

Por último, es necesario que acuda al área de Control Escolar, para que le entreguen un formato de baja voluntaria, y así retirar sus documentos de la UDEG.

Las acciones propuestas en la estrategia Yo No Abandono se han contextualizado a las particularidades normativas, operativas y académicas de esta escuela, dando como resultado el enriquecimiento de los protocolos de actuación anteriormente implementados. En las figuras 6 a 17 se esquematiza lo antes mencionado.

Figura 6. Proceso para impulsar la permanencia escolar de acuerdo con el manual para prevenir los riesgos del abandono en la EMS

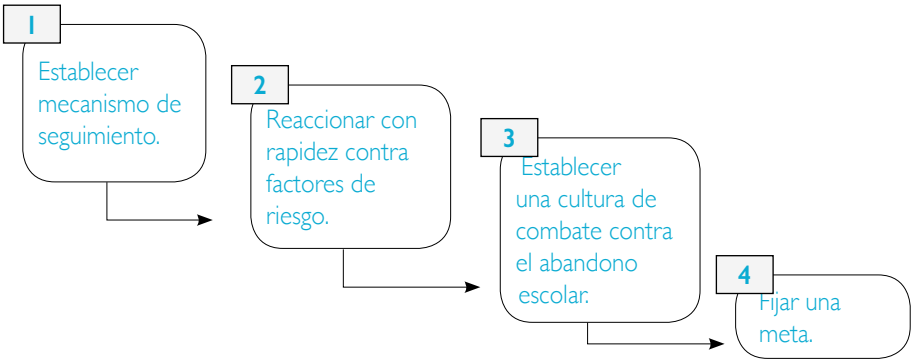


Figura 7. Proceso para impulsar el desarrollo de las competencias de acuerdo con el manual para recibir a los nuevos estudiantes en planteles de EMS

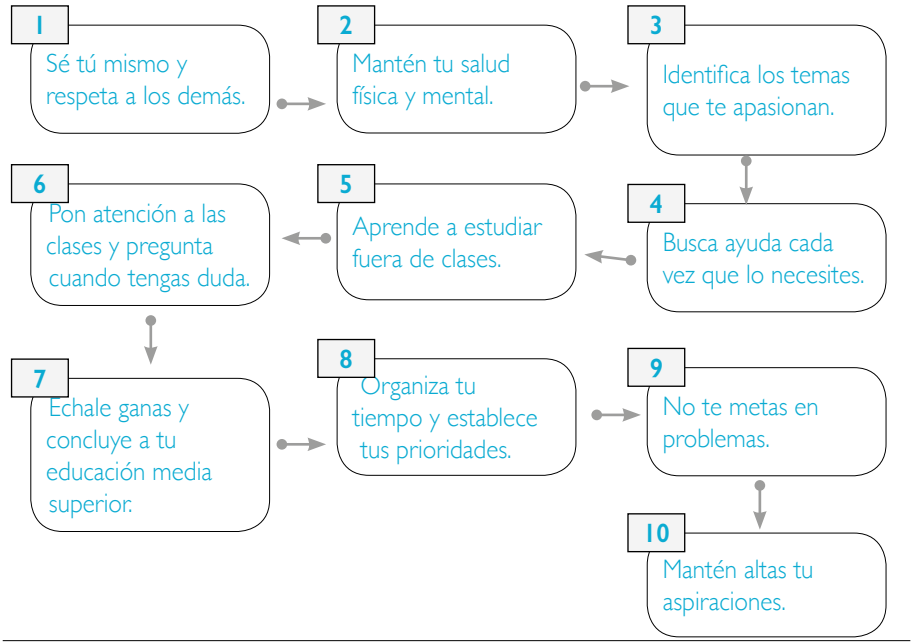


Figura 8. Proceso para desarrollar buenos hábitos de estudio de acuerdo con el manual para impulsar mejores hábitos de acuerdo al manual para impulsar mejores hábitos de estudio en planteles de EMS

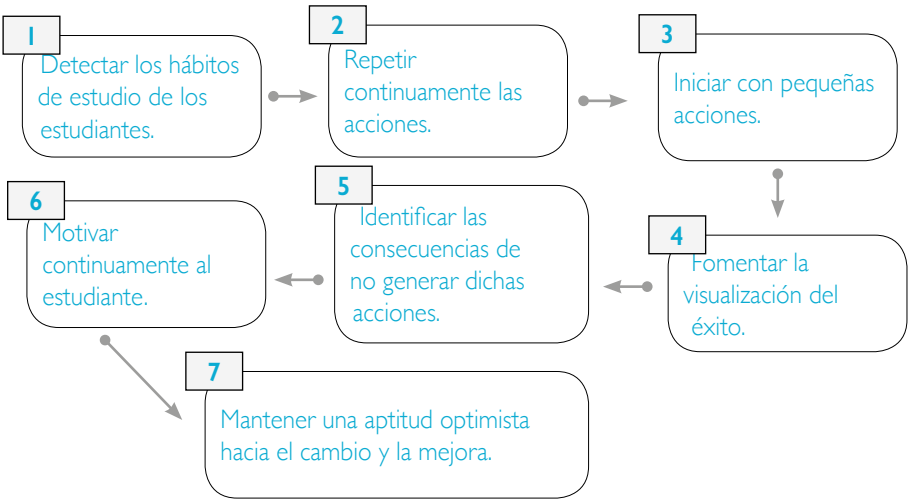


Figura 9. Principales funciones de las tutorías de acuerdo con el manual para implementar la tutoría entre pares (alumno-alumnos) en planteles de EMS.

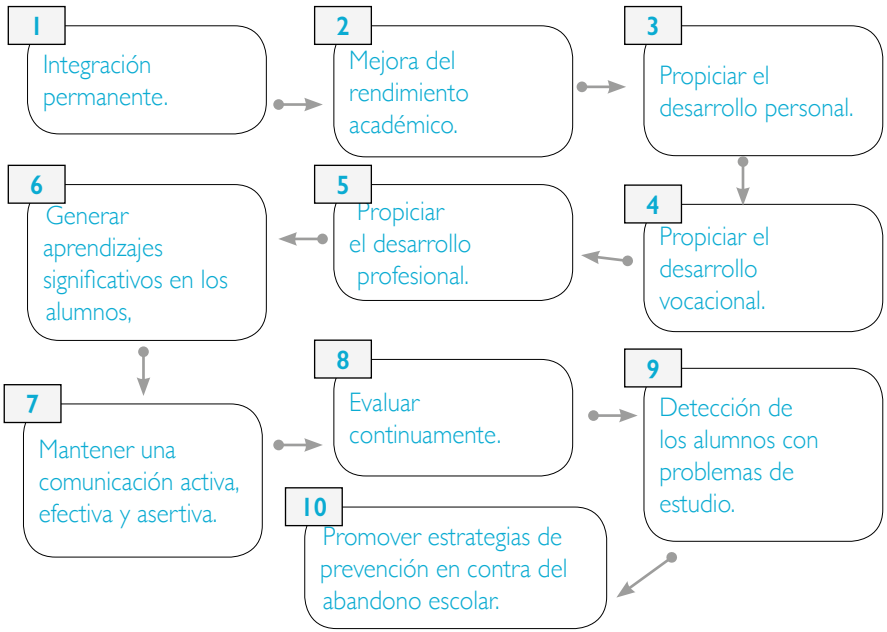


Figura 10. Proceso del acompañamiento en la toma de decisiones de los alumnos de acuerdo con el manual para acompañar las decisiones de los estudiantes en planteles

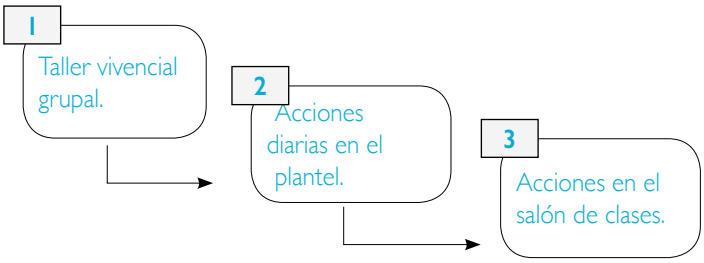


Figura 11. Proceso para la definición del proyecto de vida de acuerdo al manual para orientar a los alumnos en el establecimiento de su plan de vida en planteles

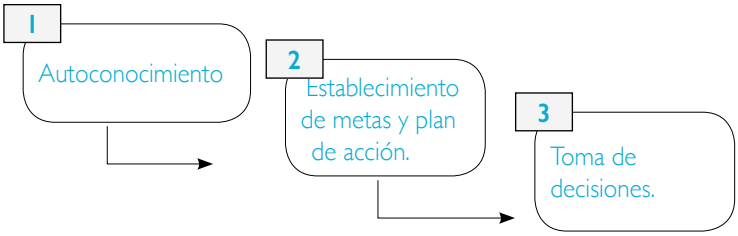


Figura 12. Principios y funciones de la orientación educativa de acuerdo con el manual para apoyar la orientación educativa en planteles

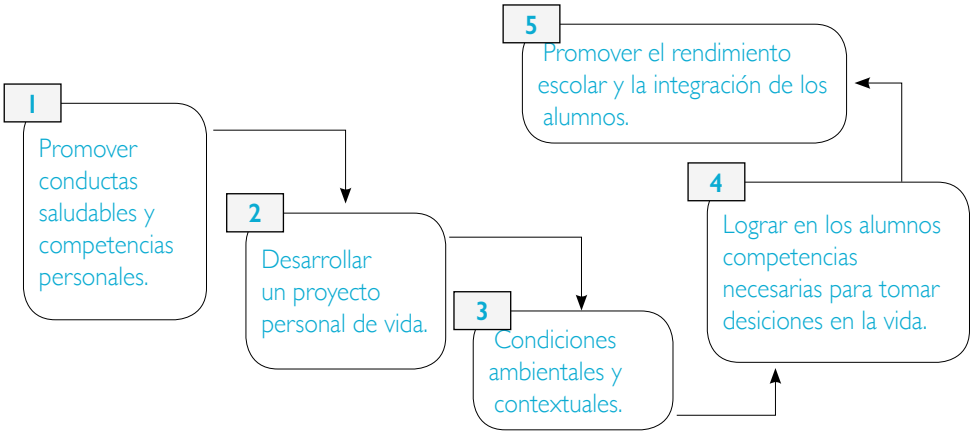


Figura 13. Proceso para las reuniones con los padres de familia de acuerdo con el manual para incentivar el diálogo estos actores en planteles de EMS

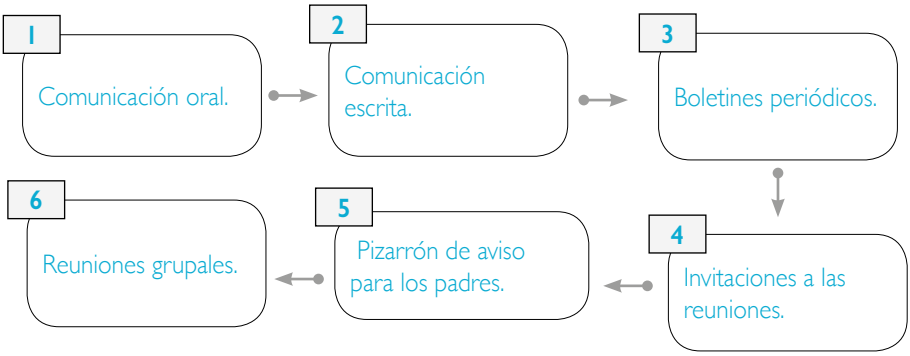


Figura 14. Proceso de tutorías entre pares (alumno-alumno) de acuerdo con el manual para ser un mejor tutor en planteles de EMS

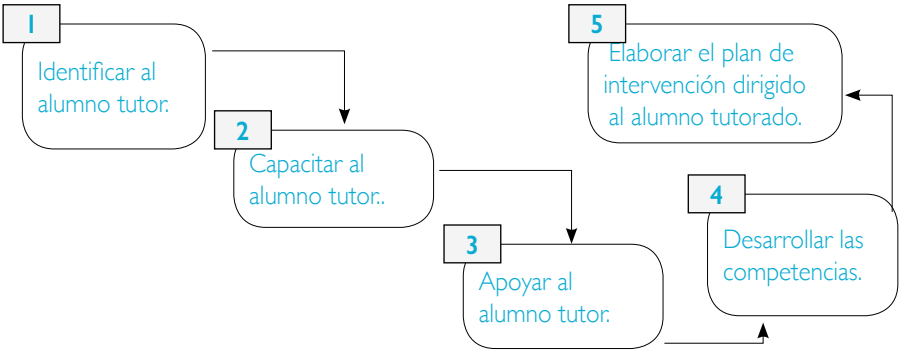


Figura 15. Proceso de utilización de las TIC como herramientas para combatir el abandono escolar de acuerdo con el manual de redes sociales y su uso

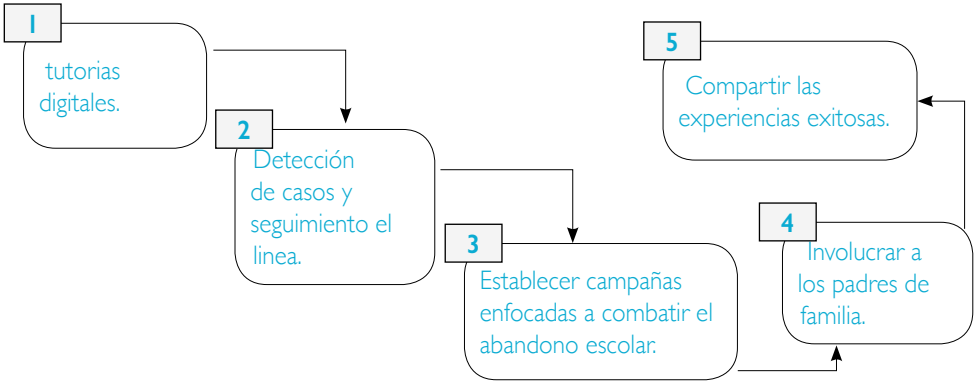


Figura 16. Habilidades requeridas por los alumnos de acuerdo con el manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de EMS

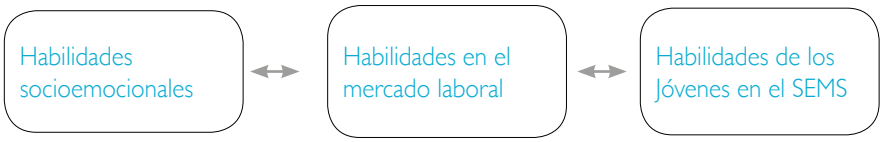
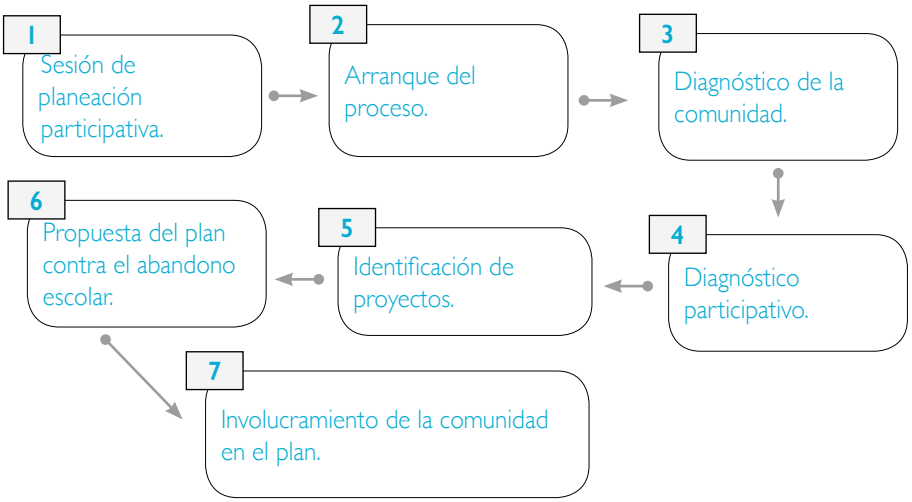


Figura 17. Planeación participativa de acuerdo con el manual para el proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar en planteles de EMS



Con base en los manuales y en el conjunto de herramientas de la estrategia Yo No Abandono, se realiza una propuesta de modelo de intervención, y se describe de manera sintética en los párrafos siguientes.

Las estrategias de prevención y acompañamiento se activan en dos momentos: si un alumno solicita directamente la intervención o si la situación de riesgo se detecta por alguno de los actores. Se sugiere que para esta actividad el Orientador Educativo Auxiliar (OEA) sea quien reciba la solicitud y, de acuerdo con el grado de especialización, atienda o canalice.

Los pares de los estudiantes en riesgo colaboran en este modelo realizando la primera detección, informando a uno de los profesores o al profesor

tutor, solicitando ayuda a alguna de las áreas especializadas y acompañando durante la intervención.

Otra intervención importante es la del profesor tutor de grupo, generando un clima empático con cada uno de sus pupilos. Durante las sesiones planeadas para brindar tutoría al grupo, este actor se encuentra en condición de detectar situaciones susceptibles de ser problemáticas para el mismo.

Son los profesores de cada UAC, quienes en el primer mes se encuentran en condiciones de comunicar al Área de Orientación Educativa la relación de asistencia de un alumno que se encuentre en riesgo y se activen las estrategias especializadas.

Finalmente, son los padres de familia, en la mayoría de los casos, los adultos con quienes los jóvenes se relacionan con mayor cercanía. Por tanto, representan un eslabón imprescindible en la detección y solución de situaciones problemáticas del estudiante.

Toda vez que se ha identificado al alumno que presenta indicios de dificultades, el profesor o el tutor de grupo realiza una entrevista no estructurada para recabar información acerca de la problemática del alumno.

Las líneas de trabajo del Área de Orientación Educativa son: académica, vocacional, familiar y de desarrollo humano, y para cada una de ellas se cuenta con protocolos de actuación establecidos dependiendo de la problemática identificada y de la dimensión en que se ubica. En este contexto, las principales problemáticas detectadas son los alumnos en Artículo 34, así como la falta de recurso económico, interés o apatía por continuar sus estudios en el nivel medio superior.

La Coordinación de Tutorías sistematiza y concentra las acciones de tutorías tanto de grupo como académicas, a fin de que el docente intervenga y sean así atendidos la totalidad de los grupos.

Modelo de respuesta: La propuesta y sus implicaciones

La propuesta generada en este artículo consiste, en un primer momento, en la construcción de un diagrama con la estructura académica departamental de la escuela, en el cual se muestren las siguientes dos estructuras conceptuales: cantidad de alumnos reprobados por primera vez y cantidad de alumnos con Artículo 33. Obteniendo con ello, un panorama de la tendencia de las UAC que requieren monitoreo para que se revisen los factores académicos (ver Tabla 1) que están involucrados en la implementación del enfoque basado en competencias.

En esta etapa se sugiere la realización de entrevistas a los alumnos identificados en esta situación, así como con aquéllos que, durante el ciclo escolar, han sido identificados por manifestar situación de riesgo por factores económicos o personales.

Un segundo momento se construye con la identificación y sistematización de las buenas prácticas en la detección y abordaje de los casos en riesgo, que realizan cada uno de los actores involucrados en este fenómeno (ver figura 3), con la intención de identificar, establecer y/o potenciar la sinergia entre las acciones, considerando las distintas áreas de especialización de cada uno de ellos.

Un factor primordial en esta etapa lo constituye la sensibilización docente para que mantenga estrecha comunicación con el Área de Orientación Educativa, dando atención y seguimiento a la situación en la que se encuentra el alumno.

Para la integración de las estrategias planteadas en los manuales Yo No Abandono al segundo momento, se sugiere que se consideren las particularidades de la organización académica de la escuela, para así determinar cuál de las áreas será la responsable de la atención especializada de acuerdo con las dimensiones de intervención. Obteniendo con ello un refuerzo para que los adolescentes encuentren reconocimiento, orientación y apoyo a sus necesidades de desarrollo de autoestima, del conocimiento de sí mismos y del sentido de pertenencia e identidad.

Al término de la implementación de este procedimiento se requiere la evaluación del proceso, aplicando una reingeniería cada ciclo escolar, facilitando con ello la optimización del modelo de intervención.

Referencias

American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association.* (3ª. Edición). México: Manual Moderno.

Balmori, E., De la Garza, M. y Reyes, E. (2011). El modelo de deserción de Tinto como base para la Planeación institucional: el caso de dos instituciones de Educación superior tecnológica. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1799.pdf

Cruz, R. (2013). El abandono escolar en el bachillerato. *El Siglo de Torreón.* Recuperado de: http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/903526.el-abandono-escolar-en-el-bachillerato.html

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos, XXXIV* (2), 65-86. Recuperado de: http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art04.pdf

González, M. (2014). *Deserción y cobertura, principales amenazas para alumnos de preparatoria. UDEG*. Recuperado de: http://www.udg.mx/es/noticia/desercion-y-cobertura-principales-amenazas-para-alumnos-de-preparatoria

Guzmán, S. (2009). *Deserción y Retención Estudiantil en los Programas de Pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana*. Recuperado de: http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis81.pdf

Hernández, R., Fernández-Collado, C., Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación. Enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto*. (4ª. Edición). México: McGraw-Hill Interamericana.

Himmel, K. (s.f.). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la Educación Superior. Recuperado de: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318958524Modelo%20de%20analisis%20de%20la%20desercion%20estudiantil%20en%20la%20educacion%20superior.pdf

Marrón, R.A. (2010). Deserción escolar en nivel medio superior hasta 60% en el país. *El Sol de México, pp. 4 sección República.* Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/06SOL120310

Martínez, J. (s.f.). *La problemática actual de la deserción escolar, un análisis desde lo local*. Recuperado de: http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55796.pdf

Animal Político. (2013*). Mil 800 jóvenes abandonan a diario el bachillerato en México.* Animalpolítico. Recuperado de: http://www.animalpolitico.com/2013/07/mil-800-jovenes-abandonan-a-diario-el-bachillerato-en-mexico/

Osorio, A., Bolancé, C., y Castillo, M. (2012). *Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia*. Recuperado de: https://ries.universia.net/article/view/72/258

Ramírez, Z. (2015). La mitad de alumnos de preparatoria no concluye sus estudios: UDEG. *Informador*. Recuperado de: http://www.informador.com.mx/jalisco/2015/572847/6/la-mitad-de-alumnos-de-preparatoria-no-concluye-sus-estudios-udeg.htm

Secretaría de Educación Pública. (2012.) *Reporte de la encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Recuperado de: http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Lineamientos para la formulación de indicadores educativos*. Recuperado de: http://studylib.es/doc/8460628/lineamientos-para-la-formulaci%C3%B3n-de-indicadores

Sistema de Educación Media Superior. (2010). *Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Media Superior, Visión 2030*. México: Sistema de Educación Media Superior de la UDEG.

Subsistema de Educación Media Superior. (2014a). *Movimiento contra el Abandono Escolar. Introducción.* Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/swb/sems/yo_no_abandono

Subsistema de Educación Media Superior. (2014b). Yo no abandono. *SEMS. Sitio web.* Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/swb/sems/yo_no_abandono

Soto, M. y Contreras, M. (2011). Los procesos de permanencia y abandono escolar en la Escuela Preparatoria No. 7. Investigación realizada en los ciclos escolares 2005-A y B, 2006-A y B, 2007-A y B. Trabajo presentado en el *Coloquio de Investigación Educativa,* enero 2011.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education, a theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, *45*(1), 89-125. Recuperado de: http://api.ning.com/files/TpH3GRQjXIPqeobQGGvb6I0xnrYDw8NPwB47L4sZcdN6XImBwxgMkPT4jIIWs6nUTNmKxoDtpyZmrc2sKb-Bt3myN465QPfs/DropoutfromHigherEducationATheoreticalSynthesisofRecentResearch.pdf

Tinto, V. (1989). *Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En trayectoria escolar en la educación superior*. México: ANUIES-SEP.

Universia Mexico. (2014). Deserción escolar en México provoca pérdidas de más de 34 millones de pesos. *Universia*. Recuperado de: http://noticias.universia.net.mx/actualidad/noticia/2014/01/16/1075574/desercion-escolar-mexico-provoca-perdidas-mas-34-millones-pesos.html

Sobre los autores

María Esther Rodríguez Ramírez. Dra. en Educación, profesora tutora en el área de las ciencias experimentales, formadoras y certificadoras de formadores en el nivel medio superior de la UDEG y a nivel nacional. Realiza investigación sobrepromoción y evaluación de competencias, trayectoria del bachiller, impacto en el egreso y alfabetización ambiental.

María Amparo Rodríguez Carrillo. Profesora tutora en el área de ciencias sociales y humanidades, realiza investigación sobre trayectoria del bachiller, aprendizajes en el nivel medio superior, impacto en el egreso y situaciones de riesgo.

Montserrat Ortiz Lomelí. Profesora tutora en el área de comunicación, formador y certificador de formadores en el nivel medio superior de la UDEG y a nivel nacional.

Realiza investigación sobre liderazgo, trayectoria del bachiller, impacto en el egreso y alfabetización ambiental.

Susana Haydeé García Casillas. Mtra. en Gestión Pública. Profesora tutora, formador y certificador de formadores en el nivel medio superior de la UDEG y a nivel nacional. Realiza investigación sobre la trayectoria del bachiller, abandono escolar e impacto en el egreso. Dirige las actividades de planeación y evaluación del plantel.

Esperanza de Jesús Vélez Pérez. Profesora tutora en el área de comunicación. Realiza investigación sobre trayectoria del bachiller, impacto en el egreso y alfabetización ambiental.

Leticia Angélica Arjona Abud. Profesora tutora en el área de informática. Realiza investigación sobre la trayectoria del bachiller, emprendurismo y abandono escolar.

Alicia Naranjo García. Profesora tutora en el área de ciencias sociales, formador de formadores en el nivel medio superior de la UDEG y a nivel nacional. Realiza investigación sobre trayectoria del bachiller.

Edgar Rodríguez Flores. Profesor tutor en el área de informática, formador y certificador de formadores en el nivel medio superior de la UDEG y a nivel nacional. Realiza investigación sobre promoción y evaluación de competencias, trayectoria del bachiller, impacto en el egreso y alfabetización ambiental.

José Manuel Padilla Segundo. Profesor tutor en el área de ciencias sociales y humanidades. Realiza investigación sobre la trayectoria del bachiller, emprendurismo, abandono escolar y alfabetización ambiental.

José Luis Madrid Mendoza. Profesor tutor en el área de ciencias sociales y humanidades. Realiza investigación sobre la trayectoria del bachiller, situaciones de riesgo y abandono escolar.

Karen Edith Palomares Vega. Estudiante de la Escuela Preparatoria 15.

Contexto escolar: un gran laboratorio de aprendizaje

Martha Alicia Muñoz Medina
Rebeca Aguayo Martínez
Leticia Grajeda Delgadillo

Introducción

Hablar del contexto escolar, así como de enseñanza- aprendizaje, no es un tema nuevo. Desde hace décadas el estudio del espacio escolar, así como la organización del aula ha sido de interés por maestros, psicólogos de la educación, pedagogos, o también docentes que se interesan por realizar investigación en el ámbito educativo.

La actividad docente es un elemento que facilita, en el mejor de los casos, el aprendizaje de los estudiantes y en este caso es fundamental el espacio, el cual debe estar estructurado y organizado en función de lo que se pretende lograr con los estudiantes. El ambiente que se genera en el centro educativo y en el aula puede ser objeto de reflexión y planificación tanto para el maestro como para los estudiantes.

El contexto escolar no sólo son aquellas formas arquitectónicas que se estructuran para el servicio de determinados proyectos relacionados con la educación, con los modelos didácticos y pedagógicos. Sino que en algunas ocasiones se puede observar que los edificios, los espacios físicos son los que condicionan el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, de forma contradictoria los planes y programas tienen sus propios objetivos, metas, estrategias y el contexto es el que finalmente facilita o no la aplicación de los temas a tratar en la sesión.

Por lo anterior es fundamental reflexionar acerca de la importancia que tiene el espacio físico al convertirse en un elemento didáctico, ya que es básico para decidir y determinar cuál es o será la situación de enseñanza-aprendizaje, la cual posibilite la creación de un ambiente estimulador del desarrollo de las habilidades y capacidades de los estudiantes, ya que "las características de las personas con respecto al trabajo desempeñado, el lugar donde se relacionan e interactúan, es llamado espacio social" (Bourdieu, 1988).

En este sentido, las personas asumen posturas semejantes. Esto es porque al encontrarse bajo la misma dirección, con propósitos similares, y debido a la influencia de unos a otros, hacen que se desempeñen de la misma forma, como respuesta al proceso de adaptabilidad a su medio. Los estudiantes acuden diariamente a este contexto escolar y es ahí en donde se va formando una concepción no sólo de la escuela, sino de la propia realidad, lo cual los conduce a comportarse de determinada forma.

Desde este punto de vista, el espacio se transforma en un factor didáctico ya que propicia que sea posible definir las diversas situaciones de enseñanza - aprendizaje y también que se favorezca la autonomía y motivación de los profesores.

Por lo que esta investigación tiene el propósito de dar a conocer, de informar de manera sistemática, que el contexto escolar, el aula propiamente, va más allá de las cuatro paredes, en la cual algunos docentes aún pretenden y afirman que el salón de clases es el espacio en donde ocurre la enseñanza - aprendizaje.

Quienes realizamos esta investigación consideramos que el aprendizaje del estudiante va más allá del salón de clases. Es por ello que existe la necesidad de identificar y dar a conocer la importancia del contexto escolar, no solo del aula, y el impacto que tiene en el aprendizaje del estudiante de bachillerato de la Escuela Preparatoria 8 (EP8) de la Universidad de Guadalajara (UDEG).

El contexto escolar es visto, en este trabajo, como un laboratorio de aprendizaje. Para la mayoría de los estudiantes como de los profesores, se piensa que el laboratorio es un lugar en donde se llevan a cabo trabajos prácticos de manera tradicional. De tal modo que aunque se perciba el laboratorio como un lugar en donde se está activo, es decir, se está haciendo algo, se está llevando acabo determinada práctica, a algunos se les escapa el establecer la conexión entre lo que están haciendo y lo que se está aprendiendo; tanto en lo referente al aprendizaje conceptual como al procedimental.

Dentro y fuera del aula

El docente, como parte del sistema educativo, tiene el propósito (entre muchos otros) de facilitar el desarrollo armónico de las habilidades intelectuales y físicas de los alumnos. Sin embargo, existen diversos factores que inciden para que la función del profesor no se lleve a cabo como pretende.

Inmersos en la rutina de trabajo, algunos profesores no vislumbran su quehacer docente como forma de satisfacción y realización humana. Se convierte en un medio de subsistencia. Es decir, las actividades extra clase, otro empleo, problemas de la vida diaria, el ritmo acelerado de la vida, entre otros aspectos, dejan poco espacio para reflexionar sobre la forma que

se tiene de contribuir en el aprendizaje del estudiante, independientemente del área del conocimiento en el caul se desempeñe. Al respecto, caben las preguntas ¿qué significa aprender en estos nuevos tiempos? ¿El docente de esta escuela preparatoria está preparado para los nuevos cambios que se le imponen? ¿Cómo responde a esos cambios?

El maestro de grupo no tiene una situación privilegiada. Si bien su trabajo docente es la realización concreta y positiva de la política educativa, y es el protagonista decisivo de los rumbos de la educación, suele en cambio perderse en el aislamiento y rutina del trabajo áulico (Hidalgo, 2010).

El aula ha sido vista a través del tiempo y por algunos docentes, directivos, padres de familia y mismos estudiantes, como un espacio físico en donde ocurre el binomio enseñanza - aprendizaje, por lo que se ha dejado de lado, ha permanecido invisible al ojo de los actores, el espacio, el contexto escolar al que pertenece el aula, que es un espacio pequeño, de cuatro paredes en donde ocurren situaciones de interacción entre profesores y estudiantes. Además, en palabras de la mayoría de las personas, el alumno aprende y el maestro enseña.

Sin embargo, ese interior áulico se ve teñido de una serie de acciones, reacciones, motivaciones, emociones, que tienen que ver con el desarrollo de habilidades y capacidades en los estudiantes. Esa interacción que ahí se genera entre estudiantes y maestros, se realiza con un objetivo pedagógico previamente diseñado, y no precisamente por los profesores que se encuentran llevándolos a la práctica, por lo que en ocasiones se trata de cumplir con el objetivo previamente elaborado, olvidando así, la intencionalidad de dicha acción que acompaña esos objetivos.

El propósito de este trabajo de investigación no es el de los objetivos del currículum, solo que es menester tomar en cuenta para esta investigación, que todo aquello que sucede al interior del aula, entre ambos actores, tiene un impacto fuera de este espacio áulico.

Contexto y tecnologías de la información

En estos tiempos del siglo XXI, la comunicación ha "cambiado de piel", por decirlo de alguna manera. Ahora esa acción en la comunicación se vive también por medio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las cuales, para algunos profesores en esta escuela preparatoria, han sido una herramienta que les ha permitido avanzar y colocarse a la vanguardia en el campo pedagógico. Sin embargo, para otros profesores, las TIC han presentado cierta dificultad en su uso, y para otros, se han empeñado en utilizar sólo un medio específico con el cual llevan a cabo el proceso de aprendizaje en los estudiantes; independientemente del área del conocimiento al que se haga referencia.

Por ejemplo, existen profesores que consideran que sólo con el uso de la computadora y el cañón es posible el aprendizaje. Se enclaustran en su salón de clase o acuden al aula en donde se encuentran las herramientas digitales necesarias para tal efecto. La pregunta sería, ¿es el uso pertinente para el aprendizaje? O quizá, ¿los profesores de esta escuela poseen las herramientas necesarias para que los estudiantes desarrollen sus competencias en el área del conocimiento respectivo? De no ser así, ¿cómo usan los profesores las TIC con sus estudiantes?, o ¿son estos últimos quienes utilizan las TIC para beneficio de los mismos profesores?

En los últimos años la aparición de las diversas fuentes de información alternativas, desarrolladas fundamentalmente por los medios de comunicación de masas, en particular por la televisión y el Internet, obligan a los profesores a que modifiquen su rol como docentes, ya que cada día emerge la necesidad apremiante de incluir en la sesión de clase estos medios de comunicación. "El profesor que pretenda mantenerse en el antiguo papel de única fuente de transmisión oral de conocimiento tiene la batalla perdida" (Tenti, 2006).

Con base en lo anterior, es posible afirmar que los estudiantes cuando llegan al aula, ya poseen información, lo que hace que éstos junto con el profesor sean capaces de discutir la información que reciben de éste último. Por lo que el profesor debe modificar su rol tradicional por el de facilitador del aprendizaje y la orientación del trabajo del alumno. Ya que en este momento es necesario tomar en cuenta que el estudiante, antes de llegar al salón de clase, ya posee información que ha obtenido de la TV o de Internet.

Lo que se vive en la actualidad al interior de la actividad docente es diferente a hace treinta años, "el profesor se enfrenta ahora a la necesidad de integrar en su trabajo el potencial informativo de las nuevas TIC, modificando su papel tradicional" (Tenti, 2006).

Por lo anterior esta investigación pretende que aunado a esa transformación del docente, en esa carrera de los medios de comunicación y de información se logre cambiar la percepción en los actores de la preparatoria acerca de que no solo al interior de las aulas se logran aprendizajes en los estudiantes, sino que el resto del contexto es fundamental para ese propósito.

Así como el uso adecuado de las herramientas tecnológicas tanto por los profesores como por los estudiantes, como medio para alcanzar dichos propósitos y, sobre todo, el desarrollo de competencias metodológicas fundamentales como el aprender a aprender, poner la tecnología al servicio de un mayor aprendizaje que de forma cotidiana se desarrollan en el entorno, en el centro y en el aula.

El hecho de preguntar al alumnado para que evalúe determinados aspectos de las instituciones educativas no es nuevo. Diversos autores se han hecho eco de este aspecto y consideran al alumnado como un elemento

principal e indispensable a la hora de evaluar al profesorado y, por extensión, a la institución educativa, debido a que son los que conviven diariamente en el centro educativo con el cuerpo docente.

Estiman que el alumnado es quien mejor percibe, experimenta y valora la docencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo en la práctica educativa diaria. Indica la necesidad de utilizar un instrumento de evaluación para medir la dimensión tecno-pedagógica de introducción de las TIC. Este instrumento sería un cuestionario para estudiantes sobre los usos, utilidad y valoración de propuestas formativas de contenidos de aprendizaje en formato de materiales multimedia-hipermedia, utilizados en procesos formativos presenciales (Agustí, 2012).

En estos últimos años se ha generado una notable producción de trabajos que han explorado lo que los profesores perciben y piensan con relación a estas tecnologías, así como su uso en los contextos del centro escolar (Moreira, 207).

La importancia que tiene la opinión de los alumnos radica en que proporciona información que indica el conocimiento que tienen los profesores sobre el uso de las TIC y, por consiguiente, cuales son las debilidades y fortalezas y así poder hacer mejoras en los centros educativos.

La finalidad se sitúa en realizar los ajustes necesarios para que la escuela pueda desarrollar todo su potencial en la aplicación de las TIC, y de esta manera llegar de forma efectiva al alumnado, con el consecuente beneficio en su aprendizaje. Ello no sólo por lo que respecta al momento puntual en el que están cursando sus estudios, sino también alfabetizándolo digitalmente para que pueda moverse y desarrollarse con soltura en otros contextos, tanto educativos como laborales (Agustí, 2012).

Uno de los problemas más graves en el bachillerato son los altos índices de reprobación y deserción escolar, siendo las causas multifactoriales. Ante tal problema surgen varias propuestas para mejorar los métodos de aprender y el apoyo que para ello puede encontrarse en las llamadas TIC.

En este sentido, Amador (2001) propone seleccionar una teoría o enfoque de aprendizaje que aporte los elementos necesarios para desarrollar un método relacionado con el diseño de proyectos de educación asistidos con la computadora. En la literatura actual es común encontrar señalamientos positivos acerca de la influencia de la incorporación de las TIC en distintas áreas del conocimiento. No obstante, de la gran variedad de fuentes de información disponibles en sitios Web, se ha visto un pobre o nulo empleo de estos recursos para facilitar el aprendizaje en estudiantes de bachillerato.

Según Briseño y García (2004), la subutilización de la tecnología por parte de los docentes se deriva en gran medida de la falta de un programa de formación en el manejo de nuevas tecnologías. Por otra parte, se dice que el mayor uso de los recursos computacionales e informáticos por los

estudiantes se dirige principalmente a juegos y actividades recreativas, no asociadas a un propósito de aprendizaje (Rodríguez, 2008).

En el mismo sentido, Castillo (2009) menciona que una problemática más que gira en torno a los recursos digitales disponibles en la Internet, es que no todos tienen una intencionalidad educativa.

De esta manera, se puede decir que la enseñanza apoyada con los medios tecnológicos actuales ofrece grandes posibilidades en el campo de la educación, para elevar el nivel de aprovechamiento de los estudiantes. Específicamente, las tecnologías computacionales y de comunicaciones proveen valiosos recursos y herramientas para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje, produciendo cambios significativos en las practicas pedagógicas, metodologías de enseñanza y la forma en que los estudiantes acceden a los conocimientos e interactúan con los nuevos conceptos (Castillo, 2009). Sin embargo, esto es así en el contexto en donde se llevará a cabo esta investigación ¿En este contexto se hace un uso adecuado de las TIC en busca de aprendizaje?

Garantizar el quehacer pedagógico con el desarrollo de didácticas especiales basadas en el uso de las TIC, y la necesidad de considerar la evolución del conocimiento, tomando en cuenta la difusión, la función, los actores y las herramientas, surgen los siguientes cuestionamientos que se pretenden responder:

¿En qué medida se puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes de EP8, mediante el uso de las TIC?, ¿qué herramientas tecnológicas existen en la EP8 para generar un aprendizaje significativo en los estudiantes? ¿Cómo utiliza el profesor las herramientas tecnológicas de aprendizaje? ¿Los conocimientos previos de los estudiantes impulsan el uso de las herramientas tecnológicas para el desarrollo de sus competencias? ¿Cuáles son las herramientas TIC más utilizadas por los estudiantes? ¿Cuál es el uso que los estudiantes hacen de las TIC en el proceso de aprendizaje? ¿Son las TIC una mediación en el proceso de aprendizaje en los estudiantes?

Referente metodológico

En una definición acerca de la investigación cualitativa aportada por Denzin y Lincoln (Vázquez 2003), se destaca que es multimetódica en el enfoque, pues implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio.

La metodología cualitativa tiene instrumentos para la recogida de los datos, los que se pretenden en este trabajo son: encuesta, fichas para registro de observación, así como el proceso de triangulación de la información.

En la fase cuantitativa, la recolección de datos con base en la medición numérica el análisis estadístico, debido a que algunos de los datos serán pro-

ducto de mediciones que se representan por medio de números, cantidades, que se analizarán por medio de la estadística.

Resultados

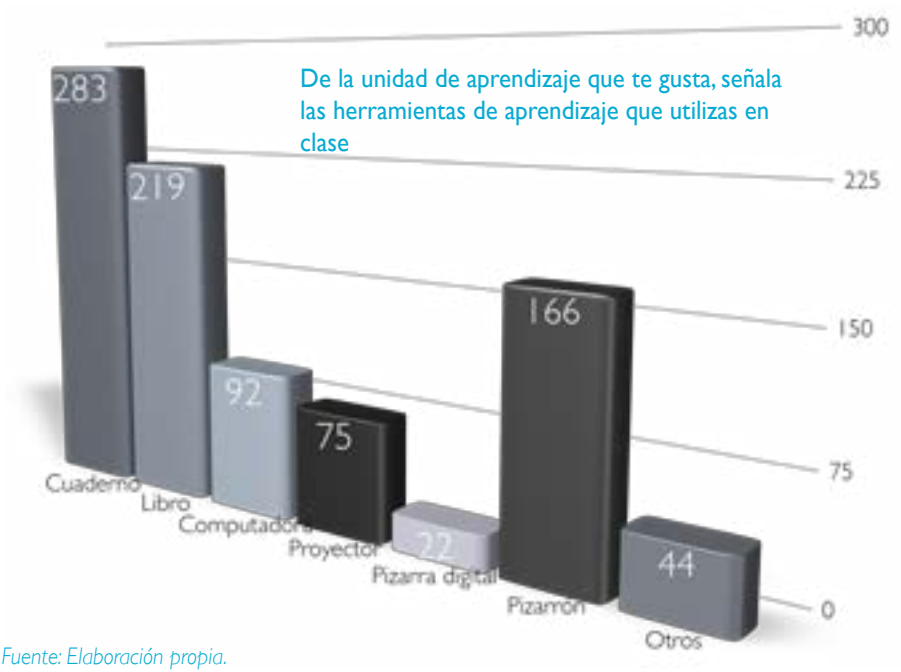
Análisis de resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a estudiantes y docentes. Las encuestas fueron aplicadas a 349 estudiantes de los cuales 192 son mujeres y 157 hombres de primero a sexto semestre.

De los datos se desprende que con respecto a si los alumnos conocen ¿qué son las TIC?, la mayoría de los alumnos sí conoce el concepto o sigla, los otros no saben de qué se trata, poco a poco lo van identificando o recordando cuando lo comentan entre sí. La gran mayoría cuentan con correo electrónico y sugiere que por este medio se puede comunicar no solo para conversaciones de índole personal, sino tal vez con intenciones que estén relacionadas con su aprendizaje, como el indagar una tarea, el hacer llegar una de éstas a su profesor en turno y quienes contestan que no, es quizá porque no tienen a su alcance las herramientas tecnológicas para utilizarlas.

También consideran que la implementación de las TIC propicia un mejor rendimiento escolar. Aunque muestra empatía, no le es significativo si no se utiliza, ya que consideran que sus profesores no están capacitados para su utilización.

En la Gráfica 1 se observa que el instrumento o herramienta que con más frecuencia utiliza el estudiante es el cuaderno, el libro, pintarrón y mar-

Gráfica 1



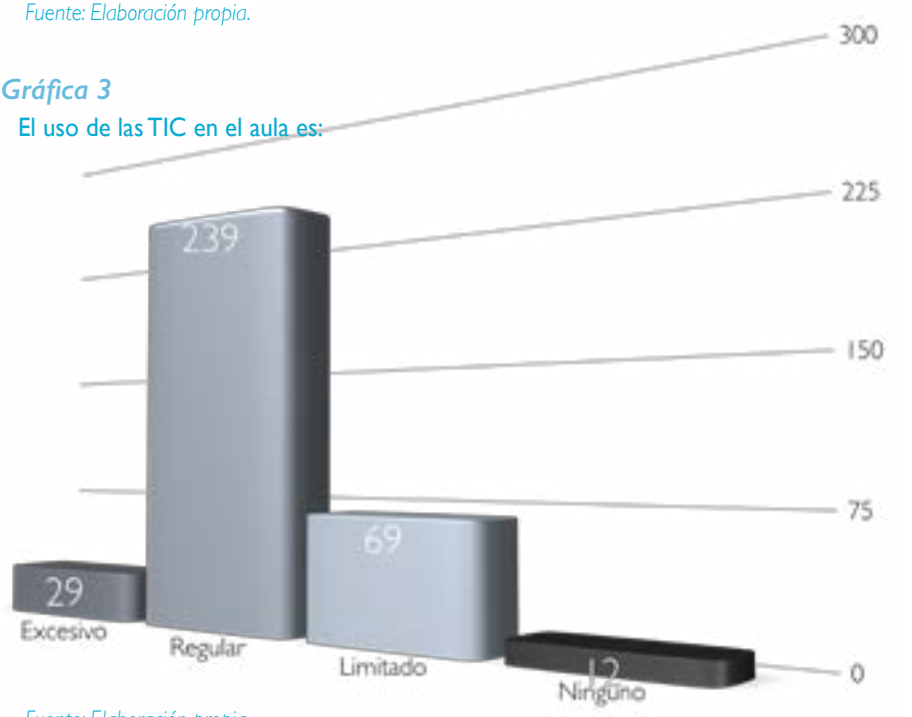
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 2

Fuente: Elaboración propia.

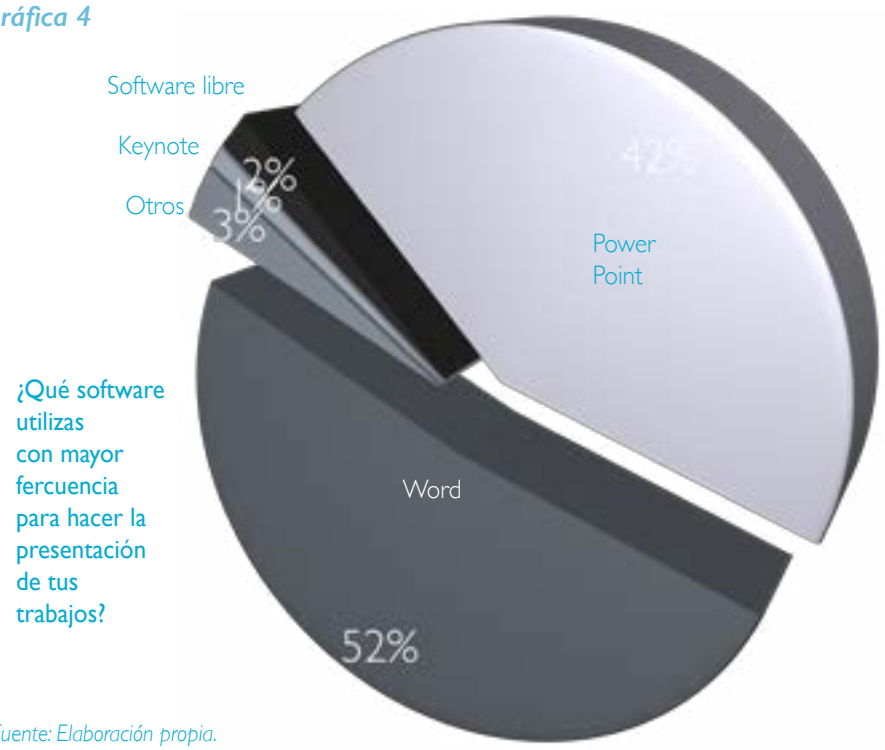
Gráfica 3

El uso de las TIC en el aula es:



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 4



Fuente: Elaboración propia.

cador, en ese orden. Éstos están relacionados con la enseñanza tradicional, ya que son los medios por los cuales los estudiantes están habituados para su uso.

Se trata de instrumentos con los cuales se ha venido realizando su enseñanza desde que los jóvenes han estado en el nivel básico Quizá estos medios para el aprendizaje sean usados porque están al alcance del estudiante, porque es costumbre, porque es más cómodo, porque se accede a éstos con mayor facilidad, ya que el tener una tableta es algo que para algunos de ellos, en su mayoría, aún no es posible. El uso del cuaderno, del pintarrón, entre otros, hace que se genere una brecha entre el avance cultural de la escuela y la motivación por parte de los estudiantes, que no debe ser ignorada.

El trabajo colaborativo que mencionan los estudiantes, como una de la habilidad de mayor índice, es considerado dentro de este estudio como una posibilidad que puede ayudar al alumno en el logro de un aprendizaje que sea flexible, abierto y activo. Ello es así porque la interacción con sus iguales, con una intencionalidad definida, les permite además de trabajar con quien ellos desean, la posibilidad de acceder a las diversas áreas del conocimiento.

Los estudiantes, hicieron referencia a los recursos humanos y, más concretamente, al profesorado, en el sentido de desconocimiento, falta de motivación o de formación en el uso de herramientas TIC. Ellos señalan como motivos la escasa integración de las TIC en los centros escolares, la insuficiente formación del profesorado en TIC y la falta de referencias para desarrollar aplicaciones educativas con recursos tecnológicos digitales (Agustí, 2012).

La respuesta con mayor índice fue la de Word y, en segundo lugar, Power-Point, los jóvenes utilizan estos programas ya que en sí mismos, tiene la bondad de ordenar textos, monografías, artículos de manera ordenada, corregir ortografía, que falta les hace, insertar imágenes, entre otros beneficios, de tal manera que le soluciona probables dificultades que puede enfrentar por no tener la adecuada preparación académica como la ortografía, la redacción, el preparar su tema en cuestión de manera precisa. Es decir, para no leer en el momento de la presentación del tema.

Aquí es importante preguntarse ¿hasta qué punto el uso de estos programas sin mayor conciencia, por parte del estudiante,de su aplicación en sus labores cotidianas les beneficia para un aprendizaje significativo?

Resultados de los docentes

Se encuestaron 57 docentes, los cuales están entre las edades de 21 a más de 50 años. Noventa y siete por ciento de los profesores utiliza su correo, lo que indica que en su mayoría están actualizados con el uso de dicha herramienta. Sin embargo, cabe mencionar que algunos de los profesores tienen ese correo y es esporádico el uso que hacen del mismo, ya que ellos mismos son quienes mencionan que no lo revisan con la frecuencia que deberían.

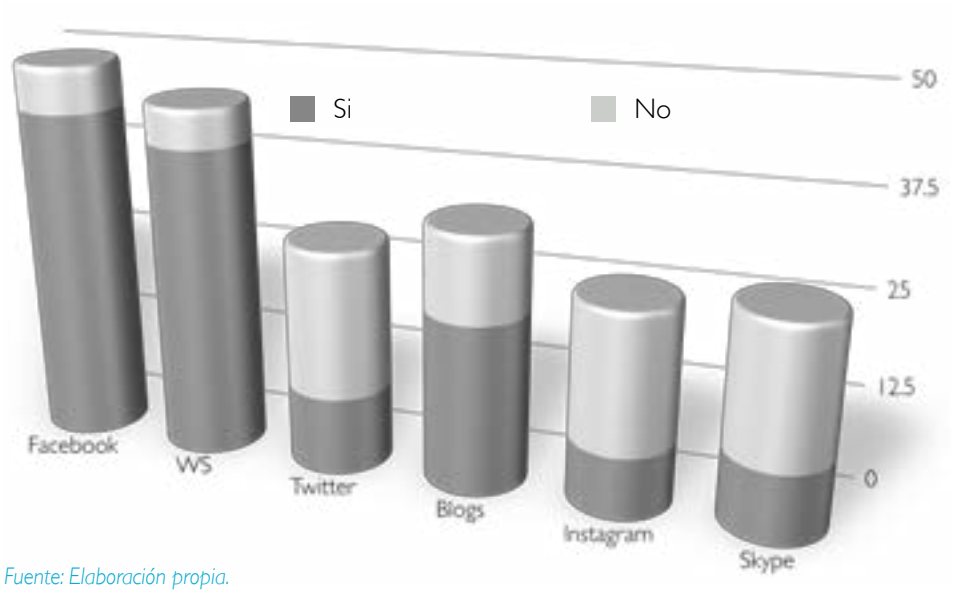
Facebook y WhatsApp son las redes sociales más utilizadas por los docentes.

Cabe mencionar que hoy en día se presenta un nuevo reto que son las redes sociales, un ejemplo de ello lo constituye Facebook, que es un sitio web de redes sociales. Fue creado por Mark Zuckerber en 2004, cuando era alumno de la Universidad de Harvard, para que los estudiantes formaran grupos, se mantuvieran en contacto y compartieran información sin necesidad de iniciar cadenas de mails, como, por ejemplo, avisar la inasistencia de un profesor a clases, recordar un examen o la entrega de trabajos, y compartir resúmenes e información sobre una clase.

Con el tiempo los usuarios le fueron dando un uso más social, incorporando a sus redes familiares y amigos, acentuado por sus dueños, quienes incorporaron herramientas que facilitan ese uso como por ejemplo subir fotos, buscar amigos, etc. A partir de septiembre 2006, Facebook se abrió a todos los usuarios del Internet (Phillips, 2007).

Gráfica 5

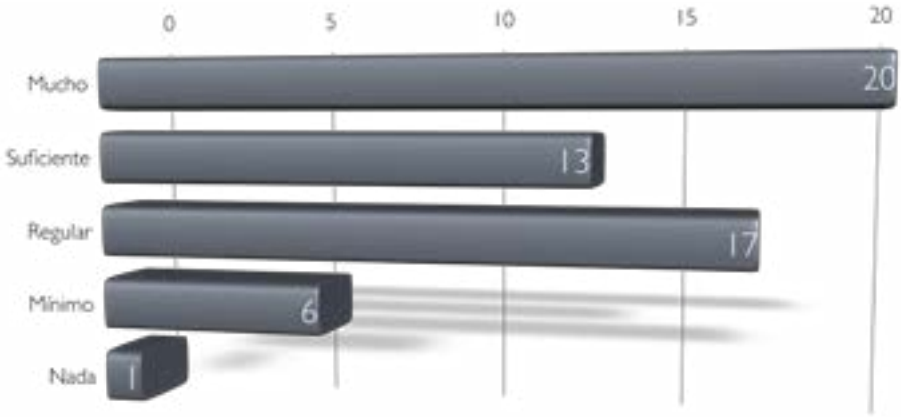
¿Cuales redes sociales utilizas para coordinar trabajos con tus alumnos?



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 6

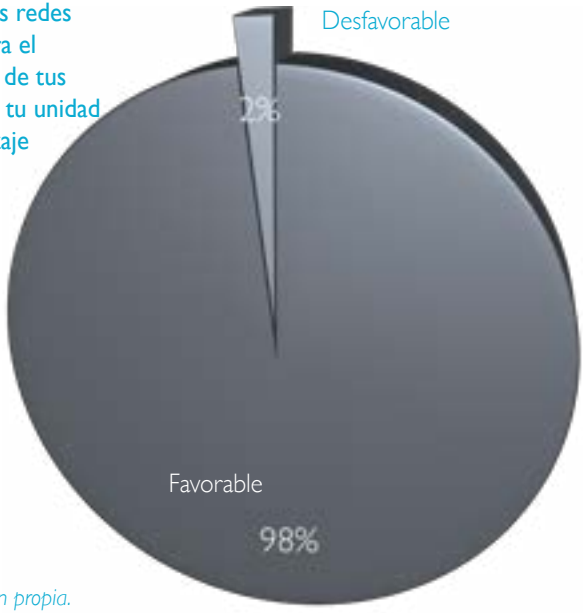
Herramientas para trabajo colaborativo (Blog, redes sociales)



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 7

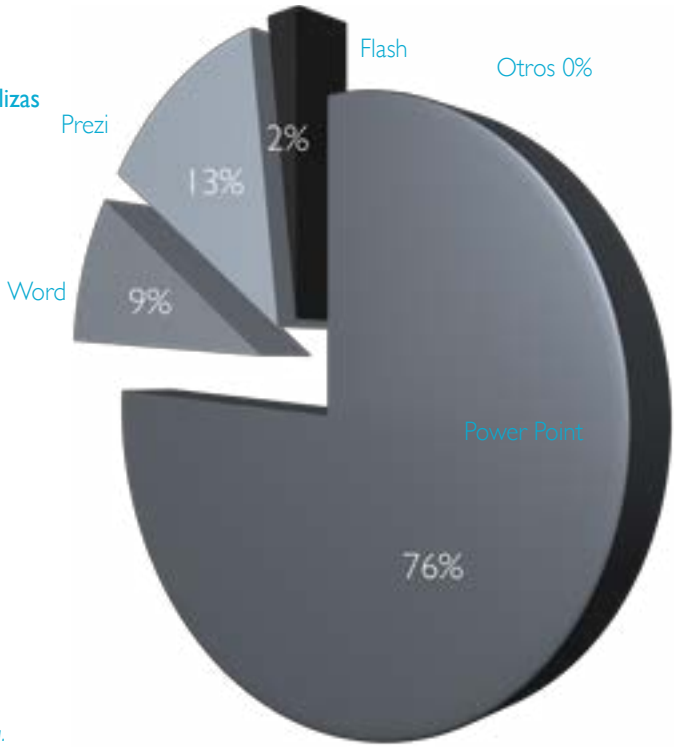
El uso de las redes sociales para el aprendizaje de tus alumnos en tu unidad de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 8

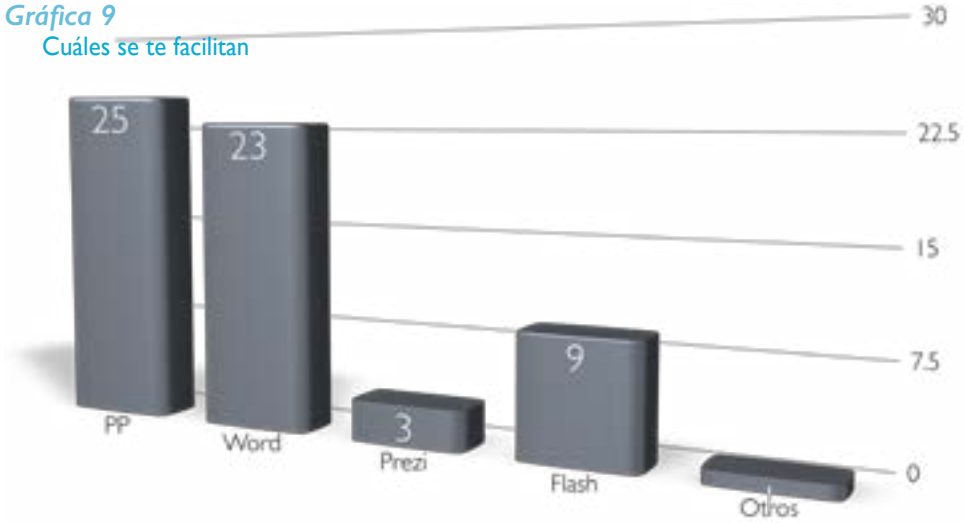
Qué herramientas utilizas



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 9

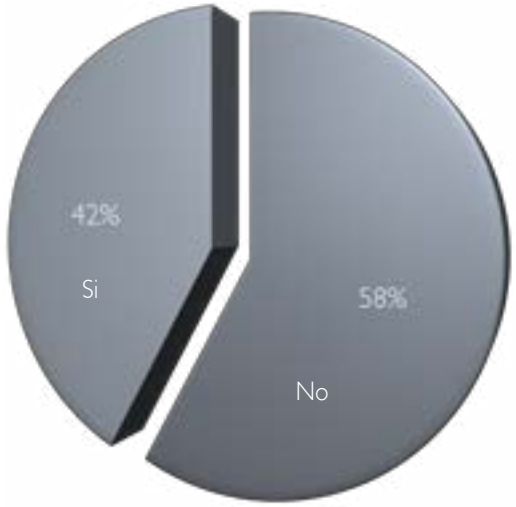
Cuáles se te facilitan



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 10

Crees que la Institución cuenta con las herramientas necesarias para implementar adecuadamente las TIC en el aula de clase?



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 11

¿Consideras necesario recibir u curso de actualización de TIC pa formación?

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Al inicio de esta investigación se fijó como objetivo identificar si el uso de las herramientas tecnológicas contribuye en el desarrollo de diversas competencias, y qué herramientas utiliza el profesor para motivar el aprendizaje en los estudiantes.

Tras la realización del proyecto se confirma que se alcanzaron los objetivos propuestos, y a la vez se comprobó que con el uso de las herramientas TIC se desarrollan diversas competencias tales como el trabajo colaborativo y la redacción de textos. Además que un elevado porcentaje del alumnos encuestados afirma que las TIC fomentan su motivación para realizar actividades que no solamente estén relacionada con la información, sino que se ligue al conocimiento para que sea de su interés

Por lo que el objetivo relacionado con la motivación se alcanzó, ya que los profesores utilizan estas herramientas para motivar el aprendizaje de los estudiantes.

De hecho, se utilizan principalmente para presentar contenidos curriculares mediante Power Point y como apoyo para buscar y enviar información, como deberes o trabajos. Por consiguiente, se hace un uso de las tic más como herramienta tecnológica que pedagógica.

Consideramos que el contexto educativo en el que se desarrollan las tic carece de un diseño previo, donde cada profesor hace uso de dichas herramientas en función de sus destrezas informáticas e intereses personales y acordes a su área del conocimiento.

En la información que se obtuvo a partir del análisis de los datos los docentes, en su mayoría hacen hincapié en la poca formación que han obtenido sobre la aplicación de las tic como recurso didáctico. La mayoría de ellos consideran que haciendo uso de las TIC se mejoraría el aprendizaje de los estudiantes (Morrissey).

Pero también no se puede dejar de lado que los docentes manifestaron la falta de recursos con los que cuenta la institución, ya sean dificultades de conexión, carencia de equipos, de software, limita que se pueda hacer uso de las herramientas tecnológicas.

Es necesario hacer conciencia de que se interviene en un sistema distinto, donde los estudiantes, los materiales, el entorno y el profesorado actúen de acuerdo con la nueva realidad.

> No sólo se aprende mejor con las TIC simplemente por el mero hecho de que el profesorado las utilice o que el alumnado pueda disponer de ellas con mayor facilidad; más bien se requiere un cambio en la implementación de las estrategias de aprendizaje, en donde haya un diseño previo en la adecuación de las herramientas TIC que se van a utilizar y que al mismo tiempo sea acorde con los temas a tratar (Denisse Garcés Jara, 2008).

El paradigma de investigación cualitativo utilizado sirvió para proporcionarnos una perspectiva clara acerca de la implementación del uso de las

tic que presenta el centro educativo objeto de estudio (Guardián-Fernández, 2007).

Este trabajo nos ha posibilitado establecer en qué situación se encuentra el centro educativo en su conjunto respecto a la utilización de las TIC. (Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el Aprendizaje)

> Del mismo modo, el estudio permitió corroborar que las opiniones del alumnado constituyen, en sí mismas, un importante ingrediente de información que no se puede obviar, debe considerarse un elemento decisivo a la hora de establecer el grado y la forma en la que se están aplicando y desarrollando el uso de las TIC dentro de este centro educativo (Agustí, 2012).

¿Una vez que se utilizan las TIC, se continua con las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC)? ¿En qué momento podemos utilizar las TAC al interior del aula? ¿Para qué deben utilizar los docentes las TAC? ¿Qué se requiere para un uso adecuado de las TAC? ¿Cuál deberá ser la metodología adecuada ara las TAC? ¿En qué momento deben integrarse las TAC a la práctica docente?

Estos cuestionamientos permiten que el documento continúe con un propósito investigativo a futuro, el cual genere un conocimiento acerca de cómo esa interacción por medio de las TIC puede conducir tanto al estudiante como al profesor hacia un aprendizaje más o menos y dinámico.

Ello para propiciar así un desarrollo más individual y autónomo del estudiante, al mismo tiempo que más creativo y motivador, y contribuyendo por tanto al desarrollo de la competencia de aprender a aprender. De manera que las TIC y las TAC se deben poner al alcance de la educación, para garantizar una formación en el estudiante más adaptado a la sociedad del siglo XXI.

Referencias

Agustí, J. (2012). *Profesorado revista de curriculum y formación del* profesorado. Recuperado de: http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL4.pdf

Bordieu, P. (1998). Cosas dichas. Buenos Aires: Gedisa.

Briseño, y García. Enseñanza y aprenizaje. Ed. Merc.

Díaz Barriga, F. y Hernández R. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* Mc Graw Hill.

García, F. (2001). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar.

Castillo R. (1990). *Actividades para el aprendizaje*. Siglo XXI.

Hidalgo, J. (1997). *Investigación Educativa, una estrategia constructivista*. México: Castellanos.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el Aprendizaje. (s.f.). Obtenido de Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el Aprendizaje: http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.wiki

Lincoln y Gubba. Investigación y evaluación cualitativa. Ed. Merc. 1989.

Moreira, M. (7 de Agosto de 2017). *Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar.* Obtenido de http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article805

Morrissey, J. (s.f.). *El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos* . Obtenido de: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/morrisey.pdf

Rodríguez, R. Motivación y enseñanza. Ed. Aljibe.

Rodríguez, G. Metodología Cualitativa. Ed.
Tenti, E. (2006). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.

Sobre los autores

Martha Alicia Muñoz Medina. Licenciatura en Químico Farmacobiólogo, Maestría en Educación, Profesora de Tiempo completo Asociado "A" en la EP8 de la UDEG. Participaciones en Trabajos de Investigación para el Sistema de Educación Media Superior (SEMS).

Rebeca Aguayo Martínez. Licenciatura en Psicología, Maestría en Educación, Profesor de Tiempo completo Titular "C" en la EP8 de la UDEG. Participaciones en Trabajos de Investigación para el SEMS.

Leticia Grajeda Delgadillo. Licenciatura en Derecho, Maestría en Educación, Profesor de Tiempo completo Titular "A" en la Escuela Preparatoria Tonalá Norte de la UDEG. Participaciones en Trabajos de Investigación para el SEMS.

Apoyo psicoterapéutico para la reducción de conductas de riesgo

Rocío Zavala Souza
Elba Aranzazú Zavala Souza
Pablo Moisés Delgadillo Gutiérrez
José Ignacio Cruz Gaitán
Ivonne Corona Chávez

Introducción

El presente trabajo forma parte de la Investigación que se lleva a cabo en el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) la investigación se desarrolló en la Escuela Preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara (UDEG), donde existen altas cantidades de jóvenes que presentan conductas de riesgo, como lo existe en otras preparatorias de Guadalajara.

Cabe mencionar que la población adolescente a nivel mundial ha ido en aumento en las últimas décadas. Jóvenes menores a 26 años representan 50% de la población mexicana actual (INEGI, 2010).

La adolescencia es una etapa crucial y crítica en la vida de un individuo; representando una serie de experiencias nuevas y determinantes en diversas dimensiones o esferas de la vida que son importantes para el desarrollo evolutivo posterior del ser humano. Los adolescentes son una población cuya mortalidad y morbilidad está vinculada estrechamente con determinados factores y conductas de riesgo.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2006) estima que 70% en las muertes del joven adulto se deben a conductas de riesgo que tienen su inicio durante la adolescencia.

Los estudios indican que la mayoría de los problemas de salud en este grupo de edad son consecuencia de conductas de riesgo, por ejemplo: abuso de sustancias lícitas e ilícitas, violencia intrafamiliar, sedentarismo, malos hábitos de alimentación, inicio temprano de la actividad sexual, entre otros, los cuales traen como consecuencia enfermedades metabólicas, de transmisión sexual, accidentes de tránsito, depresión y suicidio.

Por otro lado la familia funcional y el desarrollo de estilos de vida saludables con psicoterapia son factores que se relacionan con una disminución de las conductas de riesgo en este grupo de edad así como el incremento en el rendimiento académico y la no deserción.

La OMS y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2007) han subrayado la importancia de salvaguardar la salud integral ya que implica y serán la base del desarrollo social, económico y político de un país en su futuro próximo.

Actualmente las situaciones y conductas de riesgo en las que están inmersos los adolescentes han ido incrementando a lo largo de los años así como la aparición de diversos problemas emocionales.

La adolescencia es una etapa crítica en la evolución cognitiva, emocional y social de todo ser humano por lo cual es de vital importancia que se brinde una orientación psicológica adecuada, debido a que hoy en día las personas viven una serie de cambios vertiginosos ante el mundo globalizado. Unidades como el de Orientación Educativa demuestran las estadísticas y prevalencia elevada de violencia, problemas familiares, económicos, adicciones y situaciones de riesgo que viven nuestros jóvenes en la actualidad.

Sin embargo, aún no existen resultados concluyentes que midan el impacto en los problemas que se buscan atender, así como la atención a la salud mental y el desarrollo en la calidad de vida de los jóvenes.

Por lo tanto a partir de mayores investigaciones, estudios científicos y buenas prácticas e intervenciones podremos contar con mayores posibilidades para entender y dar respuestas eficaces a las diversas problemáticas de los jóvenes para el fortalecimiento educativo y relevante en nuestro país.

Contexto y conductas de riesgo en México

El Consejo Nacional de Autoridades Educativas establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013), refiere que los principales problemas de la educación media superior (EMS) son: 1) Alta demanda por servicios y bajo nivel de cobertura de la EMS; 2) alta deserción o abandono y baja eficiencia terminal; resultado de una compleja combinación de factores escolares y extraescolares (carencias socio-económicas, ingreso temprano al mundo del trabajo, bajo capital cultural de las familias, adicciones, entre otros); 3) deficiencias en aprendizajes de los estudiantes; 4) desinterés y rezago; 5) violencia grupal, institucional y contextual que altera la convivencia en los planteles y 6) la ausencia de intervenciones para los jóvenes en situaciones de riesgo.

El Plan de Desarrollo Institucional 2014 - 2030 (PDI) de la UDEG, en el Objetivo 11 del eje Extensión y Difusión, establece la necesidad de realizar programas para promover la calidad de vida (UDEG, 2014). De igual manera el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Media Superior 2014 - 2030 (PDSEMS), manifiesta la necesidad de investigar a los jóvenes con el fin de impulsar y llevar a cabo programas así como estrategias específicas que apoyen a quienes estén en riesgo y expresen diversas problemáticas (SEMS, UDEG, 2014).

La presente investigación se enmarca en la temática de "Violencia y conductas de riesgo", uno de los ejes de investigación propuestos por el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), mediante los cuales el Estado Mexicano busca incidir en resolver problemáticas puntuales existentes en los subsistemas de EMS.

Actualmente la violencia y conductas de riesgo en las que están inmersos los adolescentes han ido incrementando a lo largo de los años. Esto se observa en la Tercera Encuesta Nacional sobre la Exclusión, Intolerancia y Violencia en escuelas de Educación Media Superior (2008), la cual arrojó, entre otras cosas, que 76.2% de encuestados presentó una o más situaciones de tristeza o malestar en el último mes; 10.3% de los estudiantes reportaron haber vomitado después de comer para bajar de peso; 24% de las mujeres afirmó haber dejado de comer por 12 horas o más para intentar bajar de peso y 13.5% de los entrevistados señaló haber consumido alguna droga no lícita (SEP, 2008).

Por otro lado, la encuesta de Salud Mental en Adolescentes de México, determinó que los trastornos de ansiedad son de las enfermedades mentales más comunes en jóvenes, seguida de los trastornos de impulsividad, trastornos afectivos y trastornos en uso de sustancias.

Con relación a las conductas y situaciones de riesgo que presentan los jóvenes, Pérez, Rivera, Atienzo, Castro y Chávez (2010) evaluaron a más de 12 mil jóvenes de EMS, encontrando que 47% de los mismos presentaron ideación suicida mientras que 9% ya había tenido un intento de suicidio previo. Entre los factores de riesgo presentados en este estudio, en los alumnos con ideación suicida fueron un débil apoyo familiar (55%); niveles altos de ansiedad (58%); sintomatología depresiva (88%); consumo de alcohol (53%) y drogas (58%) e incertidumbre sobre las expectativas de futuro (60%).

Esto contrasta con lo que mencionan Quintanilla *et al.* (2015) quienes trabajaron con estudiantes tapatíos, donde muestran que los problemas familiares fueron la principal causa del intento suicida, mientras que la depresión y la tristeza fueron síntomas previos a una tentativa suicida. En este estudio además, mencionan que la ayuda psicológica y el desarrollo de habilidades de escucha en los padres fueron señaladas como las estrategias más eficaces para la prevención del suicidio.

Por su parte, otro estudio aplicado en la Preparatoria 2 de la UDEG, muestra una alta incidencia de violencia, siendo percibida por 78% de los miembros de la comunidad escolar y manifestándose a partir de insultos, golpes, vandalismo, discusiones y acoso (Valls, Mercado, Rico, y Herrera, 2005). Aunque en este estudio se sugiere la urgencia de crear programas adecuados para mejorar la convivencia escolar y vivir en la no-violencia, no existe aún un programa de intervención para dar respuesta a esta problemática.

De la misma forma sucede con el estudio de Nuño, Celis y Unikel (2009), que aunque identifican una prevalencia y factores asociados a las conductas alimentarias de riesgo en adolescentes escolares de la Preparatoria 5 de la UDEG, no existen estrategias de intervención encaminadas a reducir dichos riesgos en los alumnos del centro.

Otra conducta de riesgo presente en los jóvenes de preparatoria de la UDEG, son los patrones de consumo de tabaco, donde según el estudio de De León, Rasmussen, Álvarez y Nuño (2005) 48% de los estudiantes encuestados presentaron consumo experimental, mientras que 9.7% consumo habitual, este último relacionado con ser alumno irregular, trabajar además de estudiar, tabaquismo de amigos y estudiar en el turno vespertino.

A su vez, se estima que diariamente tres mil adolescentes escolares se convierten en usuarios habituales de tabaco antes de cursar el segundo año de preparatoria, y que el consumo de tabaco es considerado como un factor de riesgo para el consumo de otras drogas como marihuana y alcohol (Medina, Peña, Cravioto, Villatoro y Kuri, 2002).

Mientras que la intervención educativa antitabaco en estudiantes de la Preparatoria 5, por su parte, demostró efectos positivos sobre el tipo de consumo de tabaco en los adolescentes de la escuela sede, que se evidenciaron en la disminución de la proporción de fumadores leves, en el incremento de no fumadores y en el incremento del nivel de conocimientos sobre los efectos nocivos del consumo de tabaco sobre la salud (Nuño, Álvarez y Madrigal, 2008).

La OMS (2015) considera como "adolescentes" a aquellos individuos de entre 10 y 19 años de edad, definiendo esta etapa de adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta.

Con relación a la salud, la adolescencia es una etapa crucial en la vida, puesto que gran parte de las muertes prematuras están asociadas a enfermedades o comportamientos que comienzan en esta etapa, entre los que se encuentran el consumo de tabaco, la falta de actividad física, las relaciones sexuales sin protección y la exposición a la violencia (OMS, 2011).

La OMS (2011), al igual que la Federación Mundial de Salud Mental, ha considerado prioritaria la atención durante la adolescencia, en tanto que la estabilidad emocional y física en dicha etapa es la base del desarrollo saludable en la edad adulta.

Asimismo, según Lucio (2003) la adolescencia es considerada como una etapa crítica de la vida de una persona, debido a que representa una nueva serie de experiencias de transición determinantes en diversas dimensiones de su vida que son importantes para su desarrollo posterior. Es decir, implica un proceso de cambio entre la niñez que evoluciona hacia la juventud y la adultez. Esto plantea "la necesidad de estar atento a lo que acontece

durante dicho proceso a fin de que el adolescente se desarrolle de la manera más armoniosa posible, y así pueda resolver y superar las vicisitudes que le plantea su propio desarrollo" (Lucio, Barcelata, Durán, 2003).

La conducta de riesgo ha sido definida por Adès y Lejoyeux (2004) como la búsqueda repetida del peligro, en la que la persona pone en juego su vida. Se refiere a todas aquellas circunstancias personales y sociales que relacionadas con la etapa de la adolescencia, aumentan la probabilidad que un sujeto se inicie en conductas que destruyen sus posibilidades de éxito en todos los ámbitos (Souza y Martins, 1998).

Las conductas de riesgo que pueden constituir daños más comunes entre los adolescentes se encuentran: adicciones (tabaquismo, alcoholismo y drogadicción), relaciones sexuales sin protección, exposición a ambientes peligrosos y violentos, que asociados potencializan la probabilidad de que los adolescentes de ambos sexos sufran accidentes, suicidios y homicidios, entre otros.

Según el Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, el Instituto Nacional de Salud Pública y la Secretaría de Salud (2012), el alcohol es considerado la droga que mayor problemática genera en nuestro país. Entre 2008 y 2011 se registró un aumento significativo en el consumo de alcohol en los adolescentes, entre tres prevalencias: consumo alguna vez, consumo en el último año y en el último mes.

En cuanto a la edad de inicio, más de la mitad (55.2%) de las personas que participaron en la Encuesta Nacional de Adicciones de 2011, comenzaron su consumo de alcohol a los 17 años o menos. El consumo de alcohol tiene efectos importantes en la salud, no sólo por las enfermedades que puede provocar (trastornos neuropsiquiátricos y otras enfermedades no transmisibles, como las cardiovasculares, la cirrosis hepática y diversos cánceres) (OMS, 2010), también por otras problemáticas que con frecuencia se relacionan a esto: traumatismos (en particular de los causados por el tránsito), violencia (especialmente violencia doméstica) y muertes prematuras en la adolescencia tienen como causa fundamental el consumo de alcohol.

El tabaquismo es considerado como un grave problema de salud pública en México, especialmente entre los adolescentes. En 2011 se reportó una prevalencia de fumadores activos en la adolescencia de 12.3%, lo que corresponde a 1.7 millones de adolescentes fumadores. La edad promedio en que inician su consumo es a los 14.1 años, siendo similar para hombres y mujeres (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública y Secretaría de Salud, 2012).

Fumar tabaco reduce la esperanza de vida de forma significativa ya que es causa de cáncer de pulmón, laringe, riñón, vejiga, estómago, colon, cavidad oral y esófago. Así como con leucemia, enfermedad pulmonar obstructiva crónica, cardiopatía isquémica, aborto y parto prematuro, defectos

de nacimiento e infertilidad, entre otras enfermedades. Al ser una causa evitable de enfermedad y muerte, considerada incluso como una de las más grandes amenazas de salud que la humanidad ha tenido, la erradicación del consumo de tabaco deber ser una cuestión de salud pública prioritaria.

Entre los adolescentes de México la marihuana es la droga ilícita con mayor consumo, seguida de la cocaína y los inhalables; a diferencia del alcohol y el tabaco. Si bien el consumo de drogas ilícitas parece ser relativamente bajo en la población de 12 a 17 años, en comparación al alcohol y el tabaco, no deja de ser importante la labor de prevención durante esta etapa de la vida, puesto que es al final de adolescencia e inicios de la juventud que por lo general comienza el consumo de drogas.

El uso de sustancias, tanto en adolescentes como adultos que comenzaron su consumo de alcohol y otras drogas en la adolescencia, ha sido asociado con mayores índices de depresión y conductas disruptivas (Clark, Kirisci, y Moss, 1998).

El consumo de drogas por parte de los adolescentes muestra la utilización de diversas sustancias que se agrupaba de forma empírica en tres factores denominados: "drogas legales", "drogas médicas" y "drogas ilegales" de acuerdo con los estudios de Marina, Muñoz-Rivas y Graña (2005), donde refieren que para explicar el consumo de drogas legales se ubican factores como la ausencia de normas familiares sobre el uso de drogas, los conflictos entre los padres y el adolescente y el consumo de alcohol por parte del padre.

Alrededor de una tercera parte de jóvenes entre 15 y 19 años han tenido relaciones sexuales alguna vez en su vida; 19% de mujeres tuvieron su primera relación antes de los 12 años, mientras que 99% de los hombres entre los 12 y 14 años. (Gallegos, Villarruel, Loveland, Ronis, y Zhou, 2008). Sin embargo, actualmente siguen siendo pocos los estudios en México sobre el comportamiento sexual en adolescentes (Gayet, Juárez, Pedrosa, y Magis, 2003) y el que existe, consiste principalmente en la protección de infecciones de transmisión sexual (ITS).

La fecundidad y el embarazo adolescente han incrementado en los últimos tiempos. Los nacimientos han descendido de 130 por cada mil mujeres adolescentes en 1974, a 74 en 1997 (Menkes, Suárez, 2003).

La violencia durante el noviazgo adolescente es un grave problema que afecta en grado considerable la salud física y mental, principalmente de las mujeres adolescentes (Howard, 2003). Entre las personas que cursan la preparatoria, la prevalencia de violencia durante el noviazgo es mayor en comparación con las estudiantes de secundaria, refieren estudios en México (Rivera *et al.*, 2003) que han reconocido que la violencia durante el noviazgo se encuentra asociado con factores individuales como la depresión, baja

autoestima y ciertas conductas de riesgo como el consumo de alcohol, inicio temprano de las relaciones sexuales y bajo rendimiento escolar.

Diversos estudios han encontrado relación entre el bajo desempeño académico y la deserción escolar con conductas de riesgo en la adolescencia. López, Medina-Mora, Villatoro y Berenzon (1996) señalan que los consumidores habituales de drogas se ausentan de la escuela con más frecuencia y tienen un mayor índice de deserción escolar.

Los problemas académicos como el bajo rendimiento académico, el bajo logro escolar, el fracaso escolar y la deserción académica, son de interés en el campo educativo. El bajo desempeño académico y el fracaso escolar son considerados elementos en donde se observa una gran pérdida de potencial, por lo que se les supone como un riesgo debido a las consecuencias adversas en el desarrollo de la vida, especialmente en áreas con las cuales se relaciona: la salud física y mental, desórdenes de conducta, el embarazo adolescente, el consumo de substancias adictivas, la delincuencia y el desempleo.

La escuela es el lugar en donde los jóvenes adquieren conocimientos, pero también es el escenario en donde se exponen a variadas normas sociales, reglas y costumbres de su comunidad. Las dificultades académicas tienen una etiología compleja con múltiples factores que incluyen características estructurales del sistema educativo, la interacción de factores individuales y del desarrollo, factores económicos, socioculturales y familiares, factores externos (presión del grupo de pares) o factores escolares, los cuales contribuyen a que los adolescentes manifiesten problemas escolares.

De la misma forma los problemas de adaptación escolar se asocian con varias conductas de riesgo (López *et al.*, 1996) y un pobre desempeño escolar durante la infancia se asocia con conductas de riesgo. Así, los problemas escolares como el fracaso escolar, más que un evento específico, constituyen un proceso. Es decir, un adolescente que inicia el consumo de sustancias, a la vez puede tener su primera relación sexual o quebrantar la ley, indicando que son los mismos adolescentes los que consumen drogas, que los que tienen actividad sexual precoz, los que presentan conductas sociales desviadas y los que tienen bajo rendimiento académico.

Diversos estudios muestran la relación que las dificultades académicas tienen con varias conductas de riesgo; Andrade (2002); López (1996); Juárez (2005). En el caso de mujeres jóvenes, la salida de la escuela favorece el contacto y las interacciones sociales con hombres mayores.

Por otra parte, se ha relacionado a la conducta antisocial con bajos puntajes en habilidades cognitivas y un menor logro académico. De acuerdo con Jessor (1998), las deficiencias cognoscitivas interfieren con el desempeño académico, siendo factores de riesgo para el comportamiento antisocial en la adolescencia o de forma persistente en la vida. Es decir, que los ni-

ños y adolescentes que no desarrollan adecuadas habilidades cognoscitivas obtendrán un bajo logro escolar o fracaso académico y por tanto tendrán mayor probabilidad de presentar conducta antisocial.

La salud mental y el bienestar psicológico

La salud mental y el bienestar psicológico de los estudiantes que recién ingresan a la universidad son esenciales para un óptimo desarrollo en esta etapa de su vida. Pérez *et al.* (2010) señala que la parte importante del ser humano es la salud mental ya que, gracias a ella, cada individuo es capaz de interactuar de manera adecuada en su ambiente familiar, emocional, social y físico.

El funcionamiento mental favorable es atribuido a diversos aspectos de la vida del individuo, que de manera integral contribuyen al bienestar psicológico. Esto es, un individuo sano es aquél que presenta un buen equilibrio entre su cuerpo y su mente, y se halla bien ajustado a su entorno físico y social. Controla plenamente sus facultades físicas y mentales, puede adaptarse a los cambios ambientales y contribuye al bienestar de la sociedad según su capacidad.

Cuando un individuo cuenta con una buena salud mental, existe un mayor despliegue de sus potencialidades que se verán reflejadas en su convivencia, trabajo y recreación. En la actualidad puede parecer difícil mantener un equilibrio mental sano debido a la diversidad de agentes estresantes como la excesiva carga de trabajo, las múltiples responsabilidades o la falta de una economía favorable. En encuestas realizadas a familias con carencias económicas manifestaron mayor prevalencia de depresión y trastornos de ansiedad (Sandoval y Richard, 2005).

De acuerdo con la Secretaría de Salud (SSA, 2006), en los últimos diez años se han incrementado los porcentajes de trastornos relacionados con la salud mental: 8% de las enfermedades corresponden al área neuropsiquiátrica; 4 millones de personas padecen depresión; 6 millones presentan problemas relacionados con el consumo de alcohol; 10% de adultos mayores de 65 años sufren cuadros demenciales; mientras que 15% de la población entre 3 y 12 años padece algún tipo de trastorno mental o de conducta.

En general, en México de cada 100 millones de personas, 15% padece algún trastorno de salud mental, proporción que equivale a una sexta parte de nuestra población. Iniciar el estudio de una carrera profesional puede ser una fuente de estrés que acecha el bienestar psicológico, el cual puede resultar comprometido en el aprovechamiento académico, en la salud física o en la salud mental.

Es necesario que quienes inician una profesión, además de estar convencidos de la carrera elegida, se encuentren mentalmente sanos para que así tengan una mayor capacidad de afrontamiento de las situaciones que se

presentan a lo largo de este periodo. Ello como un factor protector que el propio estudiante pondrá en práctica ante las demandas que implica estudiar una carrera (Cano, 2008).

Los factores protectores también ayudan a salvaguardar la salud mental de los sujetos. Éstos se definen como las características personales y elementos del ambiente, o la percepción que se tiene sobre ellos, capaces de disminuir los efectos negativos que el estrés puede tener sobre la salud y el bienestar (Zaldivar, 2002). Dichas características son adquiridas a lo largo del desarrollo, las cuales pueden ser brindadas las personas quienes rodean al individuo de una forma más directa, como los miembros del núcleo familiar, o también pueden ser adquiridas por la propia capacidad y motivación del individuo.

Otro factor protector es la denominada resiliencia. El término tiene su origen en el latín resilio, que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Es utilizado en física como la capacidad de los materiales para resistir la presión. Dicho término ha sido adaptado en las ciencias sociales donde se menciona que las personas con resiliencia se caracterizan por ser individuos sanos y que alcanzan el éxito a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo.

Diversos estudios citados por Oblitas (2006) han encontrado que el apoyo social sirve como mecanismo para amortiguar los efectos negativos que provoca el estrés, por ejemplo, en estudios con personas con problemas cardiovasculares, de cáncer o el síndrome del Burnout. El apoyo social reduce los síntomas de malestar y promueve estados de ánimo favorables para el afrontamiento de las dificultades tanto físicas como sociales.

Al respecto Fromm mencionó que la salud mental positiva permite enfrentar las tensiones de la vida diaria, realizar mejor el trabajo, tener mejores relaciones con las personas del entorno y estar satisfechos de ello. En los estudiantes se esperaría que, además de una satisfactoria salud, presentaran un favorable aprovechamiento escolar, adquiriendo mejores conocimientos y un mayor desenvolvimiento, lo cual generará una mayor calidad de vida.

El bienestar psicológico es un concepto ligado a la percepción subjetiva que tiene un individuo con respecto a los logros conseguidos por él, y su grado de satisfacción personal con sus acciones pasadas, presentes y futuras (Pérez, 2010). Este bienestar psicológico se produce en relación con un juicio cognitivo que la persona hace acerca de sus logros, lo que a su vez influye en la conducta dirigida al logro de metas y propósitos, siendo por ello un factor de motivación intrínseca para el estudiante.

La percepción de las personas acerca de su propia eficacia se utiliza como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales. Dicha percepción se denomina autoeficacia, término introducido a la Teoría Social Cognitiva Bandura

(1977). De acuerdo con esta teoría, la autoeficacia ejerce una profunda influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a determinados retos y en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles.

Las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción, y determina, junto con otras variables, el éxito de las propias acciones (Olivari y Urra, 2007). Asimismo, es de vital importancia dotar a cada individuo de elementos que le permitan incorporar nuevos conocimientos, desarrollar nuevas competencias y modificar sus conductas, considerando que el cambio y la adaptación se convertirán en agentes indispensables en sus procesos de desarrollo a lo largo de las etapas de la vida.

Resultados

El Inventario Autodescriptivo del Adolescente –IADA- (Lucio, Barcelata, Duran, 2003) es válido y confiable de estructura multidimensional, el cual permite evaluar de manera individual cinco áreas de la vida del adolescente (familiar, personal, social, salud, escolar). Dentro de estas dimensiones se exploran diversos factores o subcategorías que contribuyen a ubicar la situación o problemática por la que atraviesan los jóvenes. Es un instrumento multidimensional y autoadministrable, a manera de autoreporte constituido por 165 ítems de elección forzada sí/no. De calificación cuantitativa y cualitativa.

Los reactivos están divididos a su vez en dos partes, la primera constituida por 129 reactivos que permiten identificar variables que pueden representar condiciones de riesgo para el surgimiento posterior de algún tipo de problemática en la adolescencia, en tanto que ponen en un estado de mayor vulnerabilidad al adolescente.

La segunda parte consta de 33 reactivos denominados descriptivos porque a través de ellos se pueden evaluar algunos aspectos personales, escolares y familiares, que forman parte del contexto en el que se encuentra el adolescente. Éstos ayudan a describir, identificar y explicar la relación entre diferentes variables que se entrelazan en la vida del adolescente.

El instrumento es válido y confiable, útil en poblaciones urbanas y semiurbanas. Es de fácil aplicación y ésta puede ser individual o colectiva, puede ser utilizado en grupos pequeños o grandes, en diferentes ámbitos y con diversas finalidades tanto en la educación, como en el campo clínico. El manual de aplicación recomienda hacer uso de apoyos gráficos con diapositivas o rotafolios, para dar lectura a las instrucciones por parte del entrevistador.

Así mismo, se sugiere realizar la aplicación con la colaboración de varios aplicadores entrenados y aclarar las dudas que puedan surgir por parte de

los adolescentes. El tiempo promedio de la aplicación colectiva es de 30 a 35 minutos. Cabe mencionar que el instrumento está orientado para ser aplicado, calificado e interpretado por psicólogos preferentemente familiarizados en el trato con adolescentes y el tipo de problemas que presentan durante su desarrollo.

El objetivo de este instrumento es identificar oportunamente factores de riesgo de manera individual, y colectiva, así como en poblaciones en riesgo o vulnerables, en diferentes escenarios como el clínico o el educacional, de tal forma que se pueda intervenir a nivel de prevención y en la búsqueda de estrategias que apoyen el desarrollo de la resiliencia y de conductas saludables. Se presenta la descripción general de la población estudiada con respecto a las variables demográficas, como lo es el género, edad y grado escolar; y se describirán las dimensiones analizadas de las variables de estudio.

La muestra contó con un total de 212 alumnos, con edades entre los 15 y 19 años en quinto grado escolar. Género femenino 52%, la media de 17.5 años. Género masculino 48%, la media de 17.8 años.

La calificación cualitativa se lleva a cabo *a posteriori* de la calificación cuantitativa, en donde se verifican las puntuaciones T de cada sub dimensión, lo que permite tener una idea más clara acerca de las circunstancias de vida que reporta el adolescente y que podrían ponerlo en riesgo de desarrollar alguna problemática.

Cabe señalar que la revisión de los 33 reactivos descriptivos ayudará a observar algunas características del contexto en el que se encuentra el adolescente y explicar su relación con las variables que representan sus condiciones de riesgo.

La siguiente interpretación muestra los resultados cualitativos de las sub áreas de impacto de los participantes, los cuales son indicadores de riesgo:

- *Familiar:* calidad en las relaciones familiares, problemas emocionales con los padres, control materno e inconsistencia familiar.
- *Salud*: vulnerabilidad al consumo de alcohol y substancias, alteraciones sueño, problemas alimenticios y manejo inadecuado del tiempo libre.
- *Personal*: susceptibilidad social, vulnerabilidad emocional, inconformidad consigo mismo.
- *Escolar*: inadecuación escolar, insatisfacción escolar, problema de relación con iguales, rendimiento inadecuado.
- *Social*: relaciones insatisfactorias

Los datos obtenidos a partir del análisis cuantitativo y cualitativo del IADA pueden ser considerados útiles para la evaluación psicológica de varias dimensiones de la vida de un adolescente.

En particular en la detección temprana de algunos aspectos de la dinámica del adolescente asociados con riesgo. Además, identificar factores o malestares psicológicos, así como algunas conductas consideradas de riesgo

como las señaladas por Arnett (1992, 1999), como el caso de adicciones en el adolescente y/o en su familia. Sin embargo, es importante recordar que el IADA no es un instrumento que evalúe específicamente adicciones, sino que explora en general la posibilidad de riesgo en diversas dimensiones de la vida de un adolescente.

Los hallazgos de la presente investigación concuerdan con los resultados de otras investigaciones (Coleman *et al.* 2007; Jiménez y Hernández 2011; OMS 2006; OPS, 2007) donde se indica que existen varios puntos importantes que atender en adolescentes en todas las dimensiones de su vida integral (familiar, social, personal, escolar, salud).

El contar con instrumentos válidos y confiables dirigidos al estudio de la adolescencia es muy importante, ya que orientan el diseño de estrategias de promoción para la salud y de prevención primaria que apoyen el desarrollo armónico del individuo durante dicha etapa.

La UDEG ha puesto su mirada en ello, siendo una línea de investigación con la cual es necesario medir e intervenir. Programas orientados a prevenir y promover conductas en pro de la salud puede potencializar resultados positivos en las áreas cruciales en la vida del estudiante, como lo es en el contexto educativo, sin restar importancia a las otras áreas de su vida.

Las conductas de riesgo corresponden a una estructura multidimensional en la cual hoy en día se requiere una mayor atención. Existe la necesidad de diseñar y dirigir programas encaminados a la promoción de la Salud, así como a la prevención y reducción de conductas de riesgo, el consumo de substancias tóxicas y los beneficios de tener una salud integral a temprana edad.

Es importante generar nuevos métodos de intervención para la formación de los adolescentes ante los resultados que se están observando en nuestra sociedad. Además en el contexto educativo se deben orientar esfuerzos para impactar en la forma como se establece el conocimiento, las relaciones, la satisfacción académica del estudiante, su rendimiento escolar y el desarrollo de las variables cognitivas y emocionales que le pueden brindar mayor calidad de vida y salud mental para su futuro.

Referencias

Andrade, P. (2002). *Factores protectores y de riesgo en conductas problemáticas de los Adolescentes*. Reporte de proyecto IN301399 a la DGAPA, UNAM.

Bagley, C. y Mallick, K. (2001). Normative data and mental health construct validity for the Rosenberg Self-Esteem Scale in British Adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth, 9*(2-3), 117-126.

Benjet, C., Borges, G., Blanco, J., Rojas, E., Fleiz, E., y Méndez, E. (2009). *La encuesta de salud mental en adolescentes de México.* Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe. Washington: Organización Panamericana de la Salud, 90-100.

Cano, M. A. (2008). Motivación y Elección de Carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa.* 5, 13, 6-9. Recuperado de: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1665-75272008000100003ylng=ptynrm=

Censo de Población y Vivienda INEGI 2011. *Perspectiva estadística Hidalgo diciembre 2011.* Recuperado de Secretaría de Salud. Instituto Nacional de Salud Pública (SS/INSP). Encuesta Nacional de Adicciones 2008. Cuernavaca, Morelos: SS/INSP, 201

Clark, D., Kirisci, L., y Moss, H. (1998). *Early adolescent gateway drug use in sons of fathers with substance abuse disorders.* Addictive Behavior, 23, 561 – 566.

De León, E., Rasmussen-Cruz, B., Alvarez-Nemegyel, J., y Nuño-Gutiérez, L. (2005). Prevalencia y factores asociados al consumo de tabaco en adolescentes de una preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México. *Salud Mental, 28*(5), 64-70.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.

De la Fuente, R. (1997). *Salud mental en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Frojan, M. y Rubio, R. (1997). Salud y hábitos de vida en los estudiantes de la UAM. *Clínica y Salud, 8* (2), 357-381.

Gallegos, E., Villarruel, A., Loveland-Cherry, C., Ronis, D., y Zhou, Y. (2008). Intervención para reducir riesgo en conductas sexuales de adolescentes: un ensayo aleatorizado y controlado. *Salud Pública de México, 50*(1), 59-66.

Gayet, C., Juárez, F., Pedrosa, L., y Magis, C. (2003). Uso del condón entre adolescentes mexicanos para la prevención de las infecciones de transmisión sexual. *Salud pública de México*, (45), S632-S640.

INEGI (2011). *Censo de Población y Vivienda 2010: Tabulados del Cuestionario Básico*.

Jessor, R. (1998). *New perspectives on adolescence risk behavior.* USA: Cambridge University Press.

Jiménez D. y Hernández I. (2011). Intervención clínica a díadas madre-hijo para mejorar la conducta social y el aprovechamiento escolar en nivel básico, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 14*, (2).

Juárez, G., Villatoro, V., Gutiérrez, L., Fleiz, B. y Medina, I. (2005). Tendencias de la conducta antisocial en estudiantes del Distrito Federal: Mediciones 1997- 2003". *Salud Mental*, (28), 60-68.

Lazcano-Ponce, E., y Hernández-Ávila, M. (2009). *Encuesta de Tabaquismo en Jóvenes en México, Análisis descriptivo* 2003, 2005, 2006, 2008.Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.

López, L., Medina, M., Villatoro, V., Juárez, G. y Berezon, G. (1996). Factores relacionados al consumo de drogas y al rendimiento académico en adolescentes. *La Psicología Social en México*, (6), 561- 568.

Lucio, E., Barcelata, B., y Durán, C. (2003) *Inventario Autodescriptivo del Adolescente*, IADA.ISO 690.

Medina-Mora, M., Peña-Corona, M. P., Cravioto, P., Villatoro, J., y Kuri, P. (2002). Del tabaco al uso de otras drogas: ¿el uso temprano de tabaco aumenta la probabilidad de usar otras drogas? *Salud Pública de México*, (44), s109-s115.

Menkes, C., y Suárez, L. (2003). Sexualidad y embarazo adolescente en México. *Papeles de población*, (35), 233-262.

Moreno, J., Cervelló, E. y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183.

Morales, F. (1999). *Introducción a la psicología de la salud*. Buenos Aires: Paidós.

Muñoz, V. y Sotelo, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo. *Revista Complutense de Educación*. 16, (1), 107-124. Recuperado de: http://revistas.

Muñoz, J. (2012*). El proceso de implementación del programa Construye T*.2008-2011.

Nuño-Gutiérrez, B., Álvarez-Nemegyei, J., y Madrigal-de León, E. (2008). Efecto de una intervención antitabaco en estudiantes de enseñanza media superior en Guadalajara, México. *Salud mental,* 31(3), 181-188.

Nuño-Gutiérrez, B., Celis-de la Rosa, A., y Unikel-Santoncini, C. (2009). Prevalencia y factores asociados a las conductas alimentarias de riesgo en adolescentes escolares de Guadalajara según sexo. *Rev Invest Clin,* 61(4), 286-93.

Obligas, L. (2006). *Psicología de la salud y calidad de vida.* México: Thomson.

Olivari, C. y Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y Enfermería XIII*. 1, 9-15. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php-?pid=S0717-95532007000100002yscript

Organización Mundial de la Salud. (2010). *Estrategia mundial para reducir el uso nocivo del alcohol.*

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Riesgos para la salud de los jóvenes*. Nota descriptiva N°345.

Organización Mundial de la Salud. (2015). Desarrollo en la adolescencia. Recuperado de http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Organización Panamericana de la Salud (OPS). *Salud y desarrollo del adolescente.* Recuperado de http://paho.org/Spanish/AD/FCH/CA/ADOLHome.htm.

Palacios, D., Andrade, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, (7). 1-16.

Pérez-Amezcua, B., Rivera-Rivera, L., Atienzo, E., Castro, F., Leyva-López, A., y Chávez-Ayala, R. (2010). Prevalencia y factores asociados a la ideación e intento suicida en adolescentes de educación media superior de la República mexicana. *Salud pública de México, 52*(4), 324-333.

Pérez Padilla, Ponce Rojo, Hernández Contreras, Márquez Muñoz. Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14, (3) 2010.

Quintanilla-Montoya, R., Sánchez-Loyo, L., Cruz-Gaitán, J., Benítez-Pérez, L., Aranda-Mendoza, A., y Vega-Miranda, J. Del contexto cultural al funcionamiento familiar. Conocimientos compartidos y relaciones familiares en adolescentes con intento de suicidio. Contenido/Summary, 15.

Sandoval, J. y Richard, M. (2005). *La Salud Mental en México*. México: Servicio de Investigación y Análisis.

Secretaría de Salud (SSA). (1998). *Plan Nacional de Salud. 2000-2006*. Principales causas de pérdida de años de vida saludable en México. Recuperado de http://www.ssa.gob.mx/

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo número 442* por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de La Federación*, 1-59. doi: 10.1017/CBO9781107415324.004.

Sistema de Educación Media Superior de Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo 2014-2030-* Recuperado de http://sems.udg.mx/sites/default/files/pdsems_2014-2030_version_final_digital.pdf

Souza, D., Martins, D. (1998). Perfil epidemiológico do uso de drogas entre estudiantes de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino de Cuiabá, Brasil, 1995. *Cad Saúde Pública*, (14) 391-400.

Santos-Preciado, J., Villa-Barragán, J., García-Avilés, M., León-Álvarez, G., Quezada-Bolaños, S., y Tapia-Conyer, R. (2003). La transición epidemiológica de las y los adolescentes en México. *Salud pública de México*, (45), S140-S152.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Sistema educativo de los Estados Unidos mexicanos: principales cifras ciclo escola*r 2006-2007. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional* 2012-2013. México, SEP.

UNICEF (2012). *Fast facts on Adolescents and Youth in Latin America and the Caribbean*

UDEG (2014). *Plan de Desarrollo Institucional.* Recuperado de http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf

Valls, R., Mercado, A., Rico, A., y Herrera, M. (2005). *La Comunidad de la Preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Investigación,* 10(27), 1047-1070.

Zaldivar, D. (2002). *Psicología. Estrés: factores protectores. República de Cuba*. Recuperado de http://www.sld.cu/saludvida/psicologia/temas.php?idv=6091

Sobre los autores

Rocío Zavala Souza. Licenciada en Psicología. Docente en el Nivel Medio Superior en la UDEG desde el 2010 a la fecha, así como a Nivel Superior y Maestría en la Universidad Tec Milenio. Certificada en el Diplomado PROFORDEMS y CERTIDEMS. Diplomado en Desarrollo del Potencial Humano. Psicoterapeuta Cognitivo Conductual. Maestra en Administración de Negocios con Recursos Humanos (MBA). Certificada por el Tec de Monterrey en Coaching con PNL. Certificación en Programación Neurolingüística por el Centro Mexicano de Programación Neurolingüística (CMPNL) así como en Coaching con PNL por el ICF. Creadora de Cursos y Talleres de Desarrollo Humano y Organizacional.

Elba Aranzazu Zavala Souza. Licenciada en Ciencias y Técnicas de la Comunicación por la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA). Técnico en Música por la UDEG. Certificada en Canto por la Escuela ninon vallin en Uruguay. Especialidad en Docencia del Inglés en la Universidad de Arkansas EUA. Certificada en profordems y certidems. Profesora de Lengua Extranjera, Canto e Instrumento desde el 2010. Forma parte de un Mariachi Internacional con el instrumento de Violín y solfeo con giras en Canadá, Estados Unidos y Europa.

Pablo Moisés Delgadillo Gutiérrez. Profesor del Nivel Medio Superior de la UDEG con más de 10 años de experiencia. Abogado de profesión, y Técnico en Música. Docente de Lengua Extranjera, Matemáticas y Música, teniendo un dominio del idioma Inglés del 100% así como el nivel B2 otorgado por el "Trinity College". Certificado en el Diplomado CERTIDEMS y PROFORDEMS. Actualmente cursa la Maestría en docencia para la Educación Media Superior ofertada por el Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la UDEG.

José Ignacio Cruz Gaitan. Licenciado en Psicología. Maestro en Terapia Cognitivo Conductual. Miembro de la Association for Contextual Behaviorial Science Mexico Chapter (ACBS). Académico en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la UDEG así como Coordinador de la Clínica de Duelo por Suicidio. Coordinador de la Unidad de Apoyo psicológico para estudiantes del Hospital Civil Nuevo Juan I. Menchaca. Autor de varios artículos sobre suicidio y el libro Manual de Terapia de Duelo complicado, tratamiento conductual contextual.

Ivonne Corona Chávez. Licenciada en Psicología. Co autora del libro Duelo, Tratamiento basado en la Terapia de Aceptación y Compromiso. Entrenamientos en Terapia de Aceptación y Compromiso, Terapia Analítico Funcional y Terapia Dialéctica Conductual. Terapeuta de adolescentes y adultos en la Clínica de Duelo por Suicidio de la UDEG.

El seguimiento a egresados como estrategia de evaluación y retroalimentación para el mejoramiento de la calidad académica

Xóchitl Verónica Méndez Guerra
Diana Costilla López
J. Efraín Márquez Montoya
Leticia Gutiérrez Mendoza

Introducción

El seguimiento a egresados al concluir el bachillerato, fue el objeto de estudio de este proyecto de investigación, con el cual se pretendió conocer el grado de satisfacción así como la pertinencia del perfil de egreso del actual programa de bachillerato. Para ello se consideraron los puntos de vista de aquellos alumnos que se encontraban a punto de egresar y, al mismo tiempo, dar un seguimiento a quienes ya han egresado, para así evaluar y retroalimentar con la información recibida los aciertos y pertinencia de las acciones y proyectos académicos realizados por el plantel.

La evaluación continua y sistemática de las acciones académicas realizadas en un plantel, es una actividad esencial para innovar, descubrir nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje y proyectos académicos, a lo cual contribuyen los estudios de seguimiento a egresados. Estos estudios permiten conocer información acerca del desempeño académico en el nivel superior y del desempeño laboral de los estudiantes egresados, así como opiniones y sugerencias acerca de la calidad de la educación recibida y de las nuevas demandas del mercado laboral y de la sociedad.

Justificación

La Universidad de Guadalajara (UDEG) en el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030, en su eje temático Docencia y Aprendizaje, considera como uno de sus objetivos la "Ampliación y diversificación de la matrícula con altos estándares de calidad, pertinencia y equidad, tomando en cuenta las tendencias globales y de desarrollo regional", el cual presenta varias estrategias, una de ellas dedicada al seguimiento de egresados. Estrategia en pro de la

generación de mecanismos para la retroalimentación académica y la evaluación de impacto de los diferentes programas educativos (UDEG, 2014: 58).

Al respecto, el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la UDEG está decidido a impulsar líneas de investigación que atiendan los campos problemáticos de la educación media superior (EMS), siendo la combinación de estos factores, la motivación para la generación de este proyecto.

La realidad social y educativa del bachillerato es diferente que la del Sistema Superior, en particular para sus estudiantes. Sin embargo, actualmente no se ha logrado aún establecer suficientes programas de investigación que analicen los fenómenos sociales concernientes a los bachilleres, de tal modo que sea posible generar propuestas de atención pertinentes, dirigidas hacia aquellas situaciones que se consideren problemáticas.

Dentro de la EMS es de suma importancia el seguimiento de egresados, en conjunto con otras líneas de investigación, con el objeto de iniciar una retroalimentación de la pertinencia curricular y sus posibles adecuaciones dentro de una congruencia regional y local.

Descripción de la problemática

El mundo globalizado al que se enfrentan los estudiantes egresados del bachillerato, exige un constante cambio y avances tecnológicos sin límite que implican al estudiante un mayor dominio de competencias y habilidades para ser competitivo en el mundo académico y laboral. En contraste la educación que ofrece el país, enfrenta diferentes carencias, desde sus bases académicas como son los planes y programas de estudios de las diferentes unidades de aprendizaje, presentándose una realidad diferente, tal y como se establece en lo siguiente:

> Para el caso de la educación superior, de cada 100 estudiantes que ingresan a la primaria... sólo 45 a nivel nacional y 47 en Jalisco están en posibilidad de iniciar estudios en este nivel... Un factor fundamental en este caso es la baja tasa de eficiencia terminal en el nivel del bachillerato, la cual ronda el 65% a nivel nacional y el 67% en Jalisco (UDEG, 2014: 7).

La UDEG tiene presencia en la región Altos Norte, con el Centro Universitario de los Lagos (CULagos) y la Escuela Preparatoria Regional de Lagos de Moreno (EPRL). Cabe señalar, que la Preparatoria Regional, desde sus inicios, hace 35 años, se constituyó como la principal opción académica en el estudio de bachillerato en la región. Sin embargo, no se tiene información de la trascendencia de sus egresados, desconociéndose las trayectorias escolares y profesionales, así como indicadores de éxito y fracaso de los mismos.

Se consideró necesario vincular el trabajo de la EPRL con el CULagos y algunas escuelas de educación superior de la ciudad, partiendo del porcentaje de alumnos egresados, contrastándolo con el porcentaje de alumnos que

se inscriben al nivel superior, así como los factores que contribuyeron a su elección. Al respecto y considerando exclusivamente el proceso de tránsito entre el nivel medio superior y el superior, surgieron varias interrogantes en torno la orientación vocacional y la toma de decisiones del egresado del bachillerato:

- ¿Qué porcentaje de estudiantes tienen planeado estudiar una carrera profesional y cuántos desean comenzar a trabajar?
- ¿Cuáles son las causas por las cuales muchos de ellos no quieren seguir estudiando?
- ¿Los estudiantes egresados del bachillerato que desean continuar sus estudios, cuentan con los elementos necesarios para elegir el programa educativo de licenciatura?
- ¿La oferta educativa a nivel licenciatura de la UDEG, en particular la del CULagos, es acorde y/o adecuada a las aspiraciones de los egresados del bachillerato?
- ¿Cuáles son los factores que influyen en la elección de la institución educativa para estudiar una licenciatura (las posibilidades económicas, el prestigio, localización del plantel, entre otros)?

Estas y otras preguntas podrían contestarse con supuestos sobre la influencia de la percepción propia del estudiante, su situación económica, la orientación vocacional recibida y el efecto de la publicidad. Sin embargo, se requirió de un acercamiento directo con los jóvenes para conocer sus impresiones, aspiraciones y situaciones particulares, de manera que sea posible describir y entender la situación.

Elementos teóricos básicos sobre la problemática identificada

El programa de seguimiento a egresados se establece en diversas instituciones educativas, principalmente de nivel superior, con el objeto de conocer la trayectoria académica de sus egresados o su inserción en el campo laboral. Asimismo, con el fin de conocer el perfil de egreso, y el grado de satisfacción de sus egresados, permitiendo realizar una evaluación del éxito y pertinencia de las acciones académicas realizadas.

Este seguimiento conlleva a realizar las adecuaciones necesarias a sus planes y programas de estudio, lo cual les permitirá seguir siendo universidades competitivas y de alto nivel académico. En este caso, de igual manera se busca la mejora continua en los procesos de la institución educativa, independientemente de que se trate del sistema medio superior.

Es importante partir de la conceptualización de seguimiento, para ello es pertinente mencionar la de María Eugenia Alvarado (1993) quien señala que el seguimiento es el conjunto de acciones realizadas por la institución, tendientes a mantener una comunicación constante con sus egresados, con el propósito de desarrollar actividades que permitan un mejoramiento per-

sonal e institucional, considerando que esta información sentará las bases para la toma de decisiones en cuanto a la adecuación de programas y estrategias con los alumnos que egresan y los que ya egresaron.

Para que en el SEMS exista una aplicación correcta de un currículum en el sentido que señala Torres (2010), al insistir en un quehacer educativo que responda a una sociedad más justa, con personas autónomas, capaces de tomar decisiones y elaborar juicios razonables con ética y solidaridad. Resulta entonces un problema seguir en esta modalidad que se va gestando, las deficiencias o incongruencias que puede acusar el ejercicio inercial de la educación presencial, más aún cuando la EMS se ha dispuesto ya como una condición obligatoria.

En lo que se refiere a estudios de seguimiento de egresados, en particular para estudios profesionales, cuando nuestro nivel de trabajo requiere sin duda de conocer lo que ocurre con nuestros egresados, para adecuar realmente la formación que se imparte, en función de lo que requieren los educandos. Eso es justamente lo que refiere Stufflebeam citado por (Guzmán, Febles Álvarez-Icaza, Corredera Marmolejo, *et al.*, 2008).

Para ello es necesario contar con fuentes fidedignas y apegadas a la realidad.Que los egresados constituyen una fuente relevante para revisar un plan de estudios y las estrategias aplicadas antes de su egreso para una mejor toma de decisiones. El seguimiento de egresados, son estudios orientados a la toma de decisiones centradas en el estudiante con el fin de mejorar su rendimiento laboral o escolar.

Cabe señalar que si bien los estudios de egresados se basan en la Teoría del Capital Humano, Navarro destaca que no es posible interpretar las relaciones educativas y laborales haciendo uso exclusivo de dicha teoría, sino que existen diversas variables como las socio-familiares, la ubicación y desempeño de los propios egresados, así como algunas variables personales (ANUIES, 2003). Por lo que los resultados obtenidos sobre la trayectoria que siguen los egresados no son un fenómeno único y repetible, por el contrario es una variable que cambia constantemente dependiendo del contexto económico y social del momento histórico que les toca vivir.

Objetivos de investigación

El proyecto de seguimiento a egresados de la EPRL se estableció como un proceso que perseguía los siguientes objetivos:

- Identificar el rumbo que el egresado toma al término de su bachillerato, determinando los retos a los que se enfrenta tanto en el ámbito académico como laboral.
- Conocer las expectativas cumplidas o no cumplidas de los egresados.
- Identificar la proyección a futuro que tienen los jóvenes del bachillerato.

- Contar con información confiable sobre las dificultades para el ingreso en el nivel superior de los egresados y de su relación con los aciertos y posibles fallas en su formación.
- Conocer la cantidad de alumnos que ingresaron a las instituciones de nivel superior y los indicadores para su elección.
- Conocer la cantidad de alumnos que no continuaron con estudios de nivel superior y su inserción en el mundo laboral.

Objetivos particulares

1. Definir ámbitos de información institucionales, extrainstitucionales y académicos.
2. Consultar documentos sobre estudios de egresados de otras instituciones de EMS.
3. Realizar instrumentos de trabajo, tomando en consideración las encuestas para el estudio de egresados propuestas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), previa revisión, corrección y adecuación a las necesidades de nuestro plantel.
4. Diseñar la plantilla en línea para abrir la posibilidad de realizar la encuesta a distancia vía Internet.
5. Contrastar y analizar resultados.

La información obtenida de estos objetivos permitirá evaluar el éxito y pertinencia de las acciones académicas emprendidas por el plantel, las cuales pueden conducir a formular políticas de mejoramiento o direccionamiento de acciones que regeneren la calidad académica y de apoyo para proyectos que mejoren la formación de los estudiantes de bachillerato.

Lineamientos metodológicos para el tratamiento de la problemática

La metodología que se utilizó fue principalmente la etnografía, acompañada de la revisión documental. Debido al carácter social del proyecto se contó con un enfoque cualitativo, mismo que se respaldó con datos cuantitativos de tipo estadístico.

Se considera una investigación etnográfica misma que "se utiliza para presentar una imagen de la vida, del quehacer, de las acciones, de la cultura de grupos en escenarios específicos y contextualizados" (Denis y Gutiérrez, en Bernal, 2010: 64). Son dichas acciones, visiones e ideas, las que llevan a los estudiantes que egresan del bachillerato a decidir en el proceso de selección, entre continuar sus estudios de licenciatura o no, y de ser así optar por continuar en la UDEG o en otra institución, lo que interesa a este grupo de trabajo investigar al respecto.

La etnografía es una investigación social, según señalan Atkinson y Hammersley en Rodríguez *et al.* (1996). Misma que se caracteriza por contar con la exploración de la naturaleza de un fenómeno social, la tendencia a trabajar con datos que aún no han sido codificados, por estudiar un caso a profundidad y sobre todo, analizar los datos haciendo referencia a la interpretación de significados y funciones de los actos humanos, los cuales se expresarán como descripciones y explicaciones verbales. En esta investigación se realizó una micro etnografía, ya que sólo se estudia una parte de la población escolar total.

En cuanto al enfoque para la recopilación de datos se utilizó un paradigma cualitativo ya que "implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevistas, experiencia personal, historia de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas". (Rodríguez *et al.*, 1999: 32)

Permitiendo llevar un enfoque interpretativo con la finalidad de analizar la información y reflexionar al respecto de una manera inductiva. Así mismo, se hizo una revisión documental consistente "en un análisis de la información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio" (Bernal, 2010: 111). Se consideraron trabajos existentes sobre egresados, datos estadísticos de control escolar y otras fuentes que sirvieron como parámetro para relacionar las características del fenómeno observado.

Siendo la toma de decisión académica de los egresados del bachillerato un fenómeno social, fue necesario recurrir a los métodos correspondientes a la investigación fenomenológica, mismos que basan su estudio en las experiencias cotidianas de los individuos así como la descripción y significados para los involucrados. "La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad" (Bullington y Karlson en Rodríguez *et al.*, 1996: 40), pues se pretendió conocer la percepción de los estudiantes ante la oferta educativa de la UDEG y sus criterios de selección para continuar con sus estudios en su localidad.

La población objeto de estudio se compone jóvenes a quienes fue posible clasificar por ahora en al menos de tres sectores, los alumnos que se encontraban inscritos en la preparatoria y estaban próximos a egresar; los estudiantes que egresaron y continuaron sus estudios en la UDEG; los estudiantes que continuaron en la ciudad de Lagos de Moreno pero seleccionaron otra institución educativa para cursar su Licenciatura.

Es decir, los estudiantes de sexto semestre de la EPRL, los estudiantes egresados quienes han elegido al CULagos para sus estudios de Licenciatura y los estudiantes egresados quienes eligieron instituciones en el nivel

superior como opción para continuar con sus estudios profesionales, respectivamente.

Por tratarse de un trabajo de campo, resultó indispensable la recolección de datos, con esta finalidad se aplicaron diferentes técnicas, "el sentido de técnica ha quedado reservado a los proceso de actuación concretos y particulares, asociados a las distintas fases del método científico" (Pérez y Díaz 1994: 184). Una de las técnicas empleadas por su trabajo de corte social fue la encuesta, sabiendo que "consiste en la obtención de información relativa a un tema, problema o situación determinada, que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos" (Casanova, 1998: 150). A diferencia de un estudio meramente cuantitativo, se requiere del diseño de preguntas específicas que buscaban los datos de interés.

Para facilitar el proceso de la recogida de datos se elaboraron y aplicaron instrumentos como son cuestionarios, pues son parte indispensable de las encuestas; cuyos ítems fueron de diferente clase. Es decir, de selección múltiple cuya escala de valoración debía dirigirse a clasificar las respuestas de forma rápida.

Se consideraron inicialmente como referencia los instrumentos propuestos por la ANUIES y la SEP, tras analizar su contenido, se hizo una selección de aquellos ítems que atendieran al propósito específico de este proyecto y se diseñaron aquéllos que fueron de particular interés para nuestra institución y nuestro plantel educativo, cuidando la validez con el contenido de la encuesta (Hayes, 1999).

Se hizo uso de la tecnología, pues la información fue procesada con la ayuda de equipo de cómputo y una encuesta diseñada para ser aplicada en línea, a través de Limesurvey. Para acceder a la encuesta se diseñó una página web en un sitio gratuito con la finalidad de servir como portal cuyo nombre y entorno fuera amigable para los usuarios. El contar con un cuestionario en línea facilitó el encuestar a aquellos egresados que viven en otras ciudades y de quienes no se tiene contacto cercano.

Con la intención de afianzar lo encontrado se realizó el proceso de saturación que "… consiste en reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación" (Pérez, 1994: 84), por ello se emplearon diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos como: documentos, expedientes, dictámenes de ingreso a las universidades locales, para obtener la información necesaria con el fin de producir un estudio cualitativo interesante, además de hacer evidente cómo los resultados de instrumentos distintos registren lo que se encontró en la investigación.

Recursos

Con el fin de llevar a cabo las acciones de investigación que implicó este proyecto, se tuvo con un equipo de trabajo transdisciplinario conformado

por cinco docentes y dos estudiantes en cada año. Se contó con el apoyo del Programa Fomento a la Investigación Educativa en el SEMS, lo cual hizo viable en forma operativa del proyecto. Además de la disposición de la institución para el uso del Centro de cómputo, el acceso a Internet y, sobre todo, las facilidades para obtener datos de los egresados resguardados en las oficinas de Control Escolar.

Desarrollo

Con el objeto de iniciar el proceso de investigación se establecieron las líneas de acción a seguir para obtener óptimos resultados de manera eficiente y confiable, determinando las siguientes líneas de investigación:

- Identificar el rumbo que el egresado toma al término de su bachillerato, determinando los retos a los que se enfrenta tanto en el ámbito académico como laboral.
- Conocer la cantidad de alumnos que ingresaron a las instituciones de nivel superior y los indicadores para su elección.
- Conocer la cantidad de alumnos que no continuaron con estudios de nivel superior y su inserción en el mundo laboral.

Una vez determinadas las líneas de investigación se procedió a realizar el diseño de instrumentos para recopilación de datos que arrojaron la información requerida. Se diseñaron dos cuestionarios para la recopilación de datos, con las aportaciones y análisis de información de todos los integrantes del equipo de investigación, obteniéndose dos instrumentos: el cuestionario para alumnos por egresar y el cuestionario para alumnos egresados.

Previo de la aplicación de los cuestionarios se realizaron pláticas en todos los grupos de sexto semestre, para crear conciencia del proceso e invitándolos a participar de manera entusiasta en el proyecto, logrando una buena participación de los estudiantes.

Con el diseño de los cuestionarios se analizó cuál era la manera más viable y confiable de aplicarlos. Se propuso aplicarlos en línea con el fin de optimizar tiempo y recursos. Para ello se diseñó una página web, con los cuestionarios para alumnos que van a egresar y alumnos egresados de un año anterior.

Con el apoyo de la dirección del plantel se hizo uso del laboratorio de computación y se completaron los cuestionarios en línea. Se aplicó una muestra de 274 cuestionarios de una población total de 301 alumnos lo que constituye 91%, obteniéndose una muy buena participación y captación de datos.

Una vez terminado el proceso de aplicación de cuestionarios a alumnos de sexto semestre, se procedió a llevar a cabo la segunda fase del proceso de aplicación de encuestas, que es el dar seguimiento a alumnos egresados un año antes en el calendario 2014 A. Para ello se aplicaron diferentes es-

trategias, con el fin de contactar a alumnos egresados de un año anterior, destacando las siguientes:

- Consulta de expedientes archivados en la institución.
- Creación de un correo electrónico especial para contactar egresados.
- Envío de correos electrónicos.
- Contacto por vía telefónica.
- Publicación en las redes sociales como Facebook.
- Contactar por medio de los mismos alumnos de la institución a los hermanos y amigos egresados.

Se enviaron un total de 340 correos electrónicos y se hicieron 200 llamadas por teléfono, se publicó en las redes sociales como Facebook contactando a los alumnos egresados. Así mismo se estableció el tamaño de muestra que se requiere para la investigación. El tamaño de la muestra se determinó mediante la ecuación (1) propuesta por la metodología de la ANUIES (2003).

$$n = \frac{Np\,(1-p)}{\frac{(N-1)B^2}{Z^2} + p(1-p)} \qquad (1)$$

Dónde:

n = tamaño de la muestra total

N = tamaño de la población = 455 egresados

Z = nivel de confianza correspondiente a 84%

p = estimación de la proporción = 0.5

B = precisión 5%

De donde se obtuvo un total de 61 estudiantes para la muestra de los 455 egresados del calendario 2014 A. De esta forma se procedió a recabar los datos para su posterior análisis y explicación de los mismos, buscando los de mayor relevancia para este proyecto de investigación.

Análisis de datos

Análisis de datos - alumnos por egresar

Con base en la observación y posterior análisis de los datos presentados como resultados de las encuestas realizadas a los alumnos por egresar y egresados del bachillerato general por competencias (BGC), pertenecientes a la generación 2013 - 2015, el equipo del proyecto de investigación presenta el informe, llegando a la valoración de los resultados que se presentan a continuación.

De los cuestionarios aplicados a los alumnos que estaban por egresar, se obtuvieron una gran cantidad de datos, los cuales fueron analizados mostrando una semblanza preliminar de las características de la población estu-

diada. Con el objetivo de indagar principalmente la línea de investigación: Conocer la cantidad de alumnos que ingresaron a las instituciones de nivel superior y los indicadores para su elección.

Se aplicó un total de 274 encuestas a individuos quienes cuentan con una edad de 17 - 18 años, cuyo género se divide en 59.85% mujeres y 40.15% hombres, en su mayoría originarios del estado de Jalisco. Estos estudiantes ingresaron al bachillerato en 2012, 62.41% pertenecen al turno matutino y 37.59% al vespertino. Al momento de responder esta encuesta 97.08% eran estudiantes regulares y sólo 2.92% debían re-cursar alguna asignatura.

Al preguntarles sobre el número de materias que habían reprobado, la mayoría no había reprobado 68.98%, quienes reprobaron materias alguna vez respondieron lo siguiente: 14.90% una materia reprobada, 6.20% dos materias reprobadas, 3.65% tres materias reprobadas y 6.57% indican que más de tres materias. Esto indica que existió buen aprovechamiento escolar

Con respecto de quienes tuvieron problemas con alguna asignatura, de manera que prolongaron sus estudios, comentaron que se debió a las siguientes causas: asuntos personales, 8.76% y razones académicas, 7.66%. Sobre las causas que dificultaron su desempeño académico, lo cual denota que los alumnos requirieron de apoyo extra enfocado a mejorar hábitos de estudio, organización del tiempo para estudiar.

Acerca de la calidad con la cual el plantel los estaba preparando para el ingreso al nivel superior, la respuesta fue buena en su mayoría con 72.26%, a la cual se suma un destacado 10.22% de calificación excelente o regular. 97.81% recomendaría a otros cursar el bachillerato en esa institución. Pues 86.13% mencionó que hasta el momento su formación en el bachillerato había cumplido sus expectativas.

Específicamente se consultó sobre si las competencias que adquirieron en el bachillerato les resultaron útiles para desarrollarse en otros ámbitos, a lo cual 92.70% respondió afirmativamente, mientras que 7.30% dijo que no. Por otra parte la mayoría de los alumnos consideró tener un dominio suficiente en cuanto a conocimientos generales. También reflexionaron que tiene dominio suficiente e incluso destacado en conocimientos especializados.

Con respecto al conocimiento de lenguas extranjeras, 68.24% considera que contaban con un dominio suficiente, más o menos un 32% respondió que su dominio deficiente. 85.77% indicó contar con dominio suficiente y destacado del manejo de paquete de software. El 94.89% consideró tener un dominio suficiente y destacado del razonamiento lógico y analítico. Así mismo 97.45% señaló contar con suficiente y destacada habilidad para la aplicación del conocimiento. 97.08% dijo tener suficiente y destacada habilidad para tomar decisiones.

Se sintió con suficiente habilidad para encontrar soluciones, 95.98 por ciento, mientras que el 97.08 advirtió que contaba con suficiente capacidad

para la búsqueda de información pertinente y actualizada. 98.18% mostró suficiencia de habilidades para procesar y utilizar información. 94.53% teniendo habilidad para trabajar en equipo. 93.06% poseía habilidades para las relaciones públicas. 93.79% habilidades para la comunicación oral, escrita y gráfica. 93.43% sostuvo que poseían buena creatividad.

En lo que respecta a las actividades relativas a orientación educativa, las que aportaron mayor beneficio a la formación de los estudiantes, de acuerdo con su percepción fueron: tutorías, 54.01%; asesoría institucional para trámites, 44.53%; eventos, (conferencias de orientación) 33.21%; orientación vocacional, 31.39%; actividades extracurriculares, artísticas y culturales, 57.30%; deportivas, 24.82%; recreativas, 17.52%; cívicas, 14.23%. Mientras que 21.53% comentó que no participó en este tipo de actividades.

Así mismo se encontró que concluido el bachillerato ingresarán: 86.12% al nivel superior o seguirían estudiando para complementar su preparación. Mostrando los siguientes datos: 59.85% estudiarían en una institución pública, además de 17.15% de trabajar. 6.20% estudiarían en una institución privada, además 2.92% de trabajar; 5.84% menciona que no estudiaría, sino trabajaría de tiempo completo y 73.36% ya había realizado el trámite a la universidad.

En lo que respecta a los que seguirían estudiando en una institución pública, 59.12% señaló que iría a la UDEG. Descubriendo que 42.34% entrarían al CULagos, seguido por el CUAltos (6.93%) y CUSur y CUTonalá (0.73%). Por otra parte, 5.46% señaló que se inscribió a un centro temático metropolitano. Mientras que el sistema de Universidad Virtual no apareció en los resultados.

Sobre a quienes eligieron CULagos como opción para estudiar, declararon que lo eligieron por las siguientes razones, 34.31% opinaron: porque ofrece la carrera de mi elección; 15.33% lo eligieron por el prestigio de la institución; 5.84% por la cercanía a su casa; 2.55% por la facilidad de ingreso; 0.36% porque no fue aceptado en la que quería y otro, con 0.73 por ciento.

Quienes eligieron una institución pública diferente a la UDEG señalaron que fue porque ofrece la carrera de su elección 20.80% y los que eligieron una institución privada, 7.30% la eligieron porque ofrecen la carrera de su elección. Sobre el por qué eligieron la carrera, respondieron: vocación y aptitudes personales, 59.85%; aspiraciones laborales y mejora socioeconómica, 24.81%; feria expo profesiones en tu preparatoria 47.81 por ciento.

En lo que respecta a los principales motivos para continuar estudiando, 45.26% aspira a mejorar económicamente; 21.17% para encontrar trabajo fácilmente y 12.41% motivación familiar. Se observó que recibieron mayor apoyo en orientación vocacional de parte de profesores, familiares y amigos que directamente de los tutores. Así mismo, en el nivel máximo de estudio

que tienen los padres, se obtuvieron las siguientes respuestas: secundaria con 34.31%, media superior 22.63%, 15.33% primaria, 17.15% licenciatura, 9.12% posgrado.

Acerca de quién apoyaba económicamente a los estudios, en su mayoría recibía apoyo familiar y 4.08% estudiaba gracias al apoyo de becas de laUDEG y de la SEP. En lo que respecta a trabajas actualmente, 70.07% dijo que no, mientras que el resto dice que sí trabaja.

En lo que se refiere al sector laboral, los alumnos llevan trabajando en su mayoría menos de un año, seguido por de uno a dos años. Destacan 15 estudiantes quienes ya tienen más de tres años trabajando. Al preguntarles cuál fue el motivo por el que empezaron a trabajar, la respuesta fue por necesidad económica, seguida por apoyo al negocio familiar y adquirir experiencia laboral. El sector donde laboran, en su mayoría trabaja en el sector familiar, público y privado.

El ramo económico en que se desempeñan, destacan ventas y servicios. La mayoría señaló que trabaja menos de 20 horas a la semana, un dato que es preocupante es que 41 estudiantes mencionaron que trabajan más de 20 horas por semana, lo que sin duda repercute en la dedicación hacia los estudios.

Los puestos que desempeñaban los alumnos que trabajaban fueron los siguientes: empleados 48, comerciantes diez, administrativo siete, obrero siete, jornalero uno.

Este análisis de datos permitió tener un panorama general del perfil de egreso de los alumnos de sexto semestre que egresaron de la institución y cuál era su apreciación sobre la preparación académica recibida y el sector laboral en el que se encontraban inmersos o al que pretendían ingresar. Sin embargo la realidad de los alumnos egresados será posible estudiarla en los que ya tienen tiempo fuera de la institución y cuya información será presentada y analizada a continuación.

Análisis de datos alumnos egresados un año antes

En lo que respecta a los egresados el propósito fue conocer la ubicación de los egresados del calendario 2014 A, a un año de haber concluido su bachillerato, delimitando aspectos de su inserción al mercado laboral y su ingreso al nivel superior. Para lograr obtener esta información fue necesario plantear estrategias que permitieran encontrar a los egresados, obteniéndose varios datos al respecto.

En este sentido, el instrumento de recolección de datos fue una encuesta diseñada en línea para recabar información, con el fin de estudiar la línea de investigación: Identificar el rumbo que el egresado toma al término de su bachillerato, determinando los retos a los que se enfrenta tanto en el ámbito académico como laboral.

La información académica encontrada de estas encuestas fue la siguiente:

Se aplicó un total de 61 encuestas, individuos quienes cuentan con una edad de 19 – 25 años, cuyo género se divide en 59.02% mujeres y 40.98% hombres, en su mayoría originarios del estado de Jalisco. Los alumnos radican en su mayoría en el país y en el estado de Jalisco con 96. 72% y sólo 3.28% contestan que radican fuera del país, por lo que se aprecia que no existe un índice de migración alto.

El turno del que provienen los encuestados es 77.05% del matutino y 22.95% del vespertino. Al preguntarles sobre el número de materias que habían reprobado, la mayoría no reprobó 67.21%. Quienes reprobaron materias alguna vez respondieron lo siguiente: 9.84% una materia reprobada; 11.48% dos materias reprobadas; 3.28% tres materias reprobadas y 3.28% indicaron que más de tres materias. Esto indica que existió buen aprovechamiento escolar.

Al respecto de quienes tuvieron problemas con alguna materia, de manera que prolongaron sus estudios, comentaron que se debió a las siguientes causas: 13.11% otros no especificado, causas: asuntos personales 8.20%, razones académicas, 7.66 por ciento.

Cuando se preguntó sobre la calidad con que el plantel los preparó para el ingreso al nivel superior, la respuesta fue buena en su mayoría con 65.57%, mientras que 21.35% lo consideró regular y nadie consideró haber recibido una educación excelente. Por otra parte 91.80% recomendaría a otros cursar el bachillerato en esa institución. Ya que mencionaron en 78.69% que la formación en el bachillerato cumplió con sus expectativas.

Se consultó sobre si las competencias que adquirieron en el bachillerato les resultaron útiles para desarrollarse en otros ámbitos, a lo cual 85.25% respondió afirmativamente, mientras que 14.75% dijo que no.

Por otra parte, 42.62% de los alumnos consideran que tienen un dominio destacado de las competencias adquiridas, mientras 36.07 tienen un dominio suficiente en cuanto a conocimientos generales. También 39.34% consideran que tienen dominio suficiente y destacado en conocimientos especializados, respectivamente.

Con respecto al conocimiento de lenguas extranjeras inglés, 32.79% considera que cuenta con un dominio suficiente y 29.51% respondió que su dominio es deficiente.

En lo que respecta a habilidades académicas: 90.16% indica que cuenta con dominio suficiente y destacado del manejo de paquete de software. 98.36% considera que tiene un dominio suficiente y destacado del razonamiento lógico y analítico. Así mismo, 98.36% considera que cuenta con suficiente y destacada habilidad para la aplicación del conocimiento. 98.36% considera que cuenta con suficiente y destacada habilidad para tomar decisiones.

Se siente con suficiente habilidad para encontrar soluciones, 98.36%, mientras que el 98.16 considera que cuenta con suficiente capacidad para la búsqueda de información pertinente y actualizada. 98.36% muestra suficiencia de habilidades para procesar y utilizar información. El cien por ciento tiene habilidad para trabajar en equipo. 98.36 poseen habilidades para las relaciones públicas. 98.37 habilidades para la comunicación oral, escrita y gráfica. Considerando 95.08% que poseen buena creatividad.

En lo que respecta a las actividades relativas a orientación educativa, las que aportaron mayor beneficio a la formación de los estudiantes, de acuerdo con su percepción son: orientación vocacional 39.34%; asesoría institucional para trámites 37.70%; asesoría académica 29.52%; tutorías 39.51%. Y las actividades en las que también participaron y algunos siguen añorando según comentarios recibidos de manera adicional son artísticas y culturales 54.10 por ciento.

Así mismo se encontró que de estos egresados, 81.97% se encuentra estudiando en un nivel superior y 13.11% ya no están estudiando. De los que aún estudian, 73.77% están en una universidad pública y 13% en privada. De estos estudiantes la mayor parte sigue estudiando en la UDEG, específicamente en el CULagos y los que estudian en otras instituciones, especifican que fue porque no tenían la carrera de su elección.

En lo que respecta a las carreras de los que están estudiando, se encontró que principalmente estudian carreras físico- matemáticas e ingenierías y ciencias sociales y económicas. Siendo en la mayoría de los casos su carrera con opción número uno para estudiarla. Acerca del porqué la eligieron, declararon que fue por razones de vocación y aptitudes personales para estudiarla.

Por otra parte la mayoría contestó que la carrera que estudian no tiene relación con la trayectoria especializante (TAE) que estudiaron en el bachillerato, no considerándola de utilidad para la carrera que estudian.

En lo referente al sector laboral, los datos son parecidos a los alumnos recién egresados de sexto semestre, algunos de ellos llevan trabajando en su mayoría menos de un año, seguido por de uno a tres años.

El sector en el que laboran es el público destacando el ramo de comercial y servicios, donde el puesto que desempeñan es de empleado.

Los alumnos que no lograron obtener inmediatamente un trabajo, contestan en mayoría que fue porque carecían de experiencia laboral o conocimientos en el área de trabajo que solicitaron.

En cuanto a la formación académica que recibieron, consideran que es aceptable para realizar el trabajo en el que laboran, puntualizando como necesario para desarrollarse efectivamente en su trabajo, el dominio de una lengua extranjera como el inglés.

Otro aspecto importante que mencionan es lo referente a las TAE que recibieron en el bachillerato, considerando en su mayoría que el trabajo que desempeñan no tiene que ver con ningún aspecto o no les ha ayudado en el desempeño del trabajo que actualmente realizan. Lo cual es preocupante debido a que este tipo de unidades de aprendizaje (UA) deben ser especializantes y dirigidas a darles a los alumnos, cuando egresan, un perfil que les ayude a continuar sus estudios o les permita insertarse más fácilmente en el medio laboral.

Análisis de los datos

La elaboración y puesta en práctica de este proyecto de investigación tuvo como finalidad plantear una alternativa para valorar el desarrollo académico de los estudiantes del bachillerato de la EPRL, con el propósito de enriquecer las experiencias y así obtener una retroalimentación en cuanto al logro de las competencias y el perfil de egreso del estudiante.

Así como también analizar el impacto de las diferentes estrategias aplicadas durante su formación y contribuir al mejoramiento de la calidad académica, mientras permanecen en el plantel y cuando egresan en su inserción al nivel superior o al sector laboral. Con base en los resultados obtenidos se plantean las siguientes sugerencias.

Los datos analizados reflejan que los alumnos han desarrollado las competencias genéricas y específicas de las UA estudiadas, lo cual significa que las estrategias de enseñanza aprendizaje han estado funcionando, ya que los alumnos recién egresados y quienes había egresados un año antes así lo aseguran.

Tomando como base la anterior información es de suma importancia seguir desarrollando el trabajo colegiado en academias, elaboración de proyectos y todas las actividades que se han realizado, ya que han logrado desarrollar los conocimientos de los alumnos.

Se debe continuar con los programas y estrategias aplicadas por orientación educativa, debido a que fueron efectivas para los alumnos, donde obtuvieron información para mejorar y organizar sus técnicas de estudio, incrementaron su cultura general y conocimientos sobre diferentes áreas, gracias a las diferentes conferencias y talleres que fueron impartidos en el plantel. Así mismo, recibieron una buena orientación vocacional, lo cual les permitió conocer diferentes perfiles de carrera y acertar en la elección de la misma.

Es necesario analizar las TAE que ofrece la preparatoria, puesto que estas fueron evaluadas de manera desfavorable en lo que se refiere a conocimientos impartidos. Debido a que la mayoría de los alumnos coinciden en contestar que los conocimientos recibidos en éstas, no tienen nada que ver con las carreras que están estudiando. La misma opinión se obtuvo de los

alumnos egresados que trabajan, los conocimientos recibidos en las TAE no se requieren o no son utilizados en el sector laboral en el que se desarrollan.

Es importante reorientar las TAE hacia aquéllas que les brinden a los alumnos conocimientos con aplicación académica y práctica, de acuerdo con las carreras a las que más alumnos ingresan, que en este caso serían orientadas a las físico matemáticas y las del área de sociales. Así como también orientadas a conocimientos prácticos de diferentes áreas, que les den la opción de conseguir empleos mejor remunerados o en su defecto les permitan desarrollar un oficio o ser autónomos en su vida laboral.

Este proyecto de investigación debe sentar las bases para establecer un plan de seguimiento a egresados que opere de manera continua, con el objeto de conocer la actuación del estudiante en la realización de actividades, análisis de procesos de enseñanza – aprendizaje, formación de competencias, pertinencia de la formación recibida para su desempeño académico a nivel superior o su inserción laboral desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa.

Conclusiones e impacto

Con el presente proyecto de investigación de seguimiento a egresados se planteó conocer el grado de satisfacción, así como la pertinencia del perfil de egreso del actual programa de bachillerato. Considerando los puntos de vista de aquellos alumnos que se encontraban a punto de egresar y al mismo tiempo dar un seguimiento a quienes ya han egresado para así relacionar sus aciertos académicos y laborales con su realidad inmediata y aspiraciones futuras. Así mismo, evaluar y retroalimentar el impacto de la toma de decisiones académicas.

Los estudios de seguimiento e impacto de egresados se convierten en un mecanismo para establecer una relación de ida y vuelta, entre el plantel y los egresados, beneficiando a todas las partes involucradas. Desde el plantel hasta la comunidad, incluyendo a los egresados y a los estudiantes en formación, por cuanto su propósito es contribuir a mejorar la calidad de la educación, a fin de aportar a la solución de problemas.

En este contexto, el egresado es una fuente importante de retroalimentación, en tanto que permite a la universidad conocer dónde y cómo está ubicado, su rol social y económico y la forma de reflejar los valores adquiridos durante su formación académica.

Con base en el análisis detallado de los datos obtenidos de alumnos que estaban por egresar y los egresados un año antes, se obtuvieron las siguientes conclusiones.

En el estudio de los alumnos que estaban por egresar y los que egresaron un año antes, se encontraron indicadores similares que indican que en su mayoría fueron alumnos regulares con pocas materias reprobadas.

Ello significa que en general hubo un buen aprovechamiento escolar con poco rezago educativo, el cual según fue expresado por algunos alumnos, fue remediado en su momento con apoyo de asesores académicos de la UA y del departamento de orientación educativa, el cual les brindó estrategias para mejorar hábitos de estudio, organización del tiempo para estudiar entre otras.

En cuanto a la opinión sobre la calidad del plantel, se obtuvo en su mayoría una respuesta favorable, calificándola de excelente y buena con opción para recomendarla a otros estudiantes, ya que la educación que recibió en el plantel cumplió ampliamente con sus expectativas.

Se encontró que los alumnos tienen un nivel académico destacado en las diferentes UA básicas investigadas. Los alumnos encuestados consideraron tener dominio fuerte, destacado y suficiente de conocimientos generales y de aplicación del conocimiento, lo que les ha permitido, según su opinión, desarrollarse y aplicar los conocimientos en otros ámbitos de su vida diaria.

Del mismo modo que estos conocimientos les han permitido tomar decisiones y encontrar soluciones a los problemas que se les han presentado, considerándolo una fortaleza con un indicador de frecuencia alta.

Así mismo, poseen dominio de fortaleza y destacado en la comunicación oral y escrita en español, así como el uso de software para procesar información. Sin embargo, reconocen poseer pocos conocimientos en el dominio de una lengua extranjera, estando más conscientes los alumnos egresados un año antes del pobre dominio del idioma.

El indicador que destaca de manera positiva sobre los otros es la habilidad que los alumnos aseguraron tener para trabajar en equipo, desarrollar relaciones públicas y creatividad.

Por otra parte, en lo que se refiere a las TAE no se logró el objetivo para el que fueron diseñadas, de acuerdo con el currículo establecido en los planes y programas de estudio del SEMS de la UDEG, que es el brindar a los alumnos conocimientos especializados como su nombre lo dice.

Ello para que los alumnos se desarrollen de manera más eficaz en el ámbito académico de la carrera que eligieron estudiar o les sirvieran de base para insertarse en el mundo laboral con conocimientos de básicos a avanzados. Ya que de acuerdo con los datos analizados, la respuesta de la mayoría de los alumnos es que la TAE no se relaciona con lo que estudian o los conocimientos que recibieron no tienen nada que ver o no les son útiles en el trabajo que desempeñan.

Encontrándose que las TAE impartidas no se basan en las necesidades del entorno educativo y laboral que rodea al alumno. Debido a que se eligen con base en los recursos humanos disponibles en el plantel, los espacios y recursos con los que se cuenta, sin invertirle en equipamiento. Lo que sin duda está impactando en la calidad educativa que imparte el plantel, ya

que los alumnos que ingresn al nivel superior presentan problemas en el dominio de conocimientos básicos que podrían haber sido aprendidos en el bachillerato y que serían las bases para las diferentes carreras elegidas en el nivel superior.

Por otra parte, los alumnos que se insertan al mundo laboral no cuentan con conocimientos para realizar un trabajo en la comunidad, siendo inútil lo aprendido en estos talleres especializantes.

Finalmente y siendo uno de los factores más preocupantes, se encuentra el que muchos de los alumnos que podrían ser de nuevo ingreso prefieren optar por carreras técnicas en otras instituciones de la región, debido a que el plantel no les está garantizando un conocimiento práctico que les permita encontrar un empleo en caso de no seguir estudiando; lo que disminuye el indicador de nuevo ingreso.

En lo que respecta al departamento de orientación educativa, se ha cumplido con el cometido de éste, ya que se puede constatar el éxito de las estrategias aplicadas, desde aspectos como: orientación vocacional, donde los alumnos conocieron sus aptitudes y actitudes para seleccionar de manera acertada una carrera universitaria, pudieron conocer y valorar diferentes opciones en cuanto a universidades. Conferencias, charlas y asesoramiento para trámites de derechos y obligaciones como alumnos de la UDEG.

En lo referente a la continuación de los estudios en el nivel superior, se encontró que 86.12% de los que estaban por egresar pensaban seguir estudiando una carrera universitaria, lo cual se considera un éxito. Debido a que al analizar los datos de los padres de estos alumnos en su mayoría solamente terminaron la educación básica primaria o secundaria.

Al analizar los dictámenes de admisión 2015 B, se encontró que la mayoría de los alumnos recién egresados que dijeron continuarán con sus estudios a nivel superior, se encuentran en las universidades públicas de la localidad como son: CULagos y Tecnológico Superior Universitario.

Se pudo constatar que la mayor parte de los alumnos ingresaron al CULagos con éxito, siendo la carrera más elegida Ingeniería en Administración Industrial, seguida por la Licenciatura en Psicología. Comprobando, con estos datos, que se tiene una vinculación estrecha con el centro universitario de nuestra casa de estudios. Información que anteriormente se desconocía, debido a que se creía que muy pocos estudiantes ingresaban, debido a que no estaban interesados en las carreras que ofrece este centro; creencia empírica que con esta investigación ha sido clarificada.

Por otra parte, los alumnos egresados un año antes, coinciden en que también se encuentran en su mayoría estudiando en el CULagos en las carreras de: Ingeniería en Administración Industrial, Licenciado en Derecho, Licenciado en Psicología.

Se comprobó que nuestros alumnos eligen y logran ingresar al nivel superior de manera exitosa, ya que poseen los conocimientos destacados y avanzados que se requieren para entrar en estas instituciones. Y muchos de ellos también siguen estudiando en otros centros universitarios de la UDEG.

En lo que se refiere al ámbito laboral, los alumnos que ya no estudian o que estudian y trabajan, contestaron que no poseían los conocimientos necesarios exigidos por los empleadores para tener empleos bien remunerados, ya que la mayor parte de los que trabaja, son empleados de locales comerciales o tienen autoempleos.

Con al análisis de toda la información obtenida se puede concluir finalmente que los alumnos recién egresados y los egresados con anterioridad, lograron desarrollar las competencias y el alineamiento entre los rasgos del perfil de egreso del BGC con las competencias genéricas y disciplinares del marco curricular común (MCC), expresadas en los Acuerdos Secretariales 444 y 656 de la SEP. Facilitando a los estudiantes el logro de competencias y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, a partir de los conocimientos señalados en cada uno, para aplicarlos en los diversos ámbitos académico, laboral, familiar y social en que ahora se desenvuelven.

Referencias

Alvarado, M. (1993). *El seguimiento de egresados de estudios profesionales. Serie: Sobre la Universidad No. 11.* CISE, México: UNAM.

ANUIES. (2003). *Esquema básico para estudios de egresados.* México: ANUIES.

Bernal, A. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía,* humanidades *y ciencias sociales.* Colombia: Pearson Educación.

Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa.* México: Muralla.

Guzmán, S., Febles, M., Corredera, A., Flores, P., Tuyub, A., y Rodríguez, P. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. *Innovación Educativa, 8* (42), 19-31.

Hayes, B. (1999). *Cómo medir la satisfacción del cliente. Diseño de encuestas, uso y métodos de análisis estadístico*. México: Alfa Omega.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., Baptista, P. (2006) *Metodología* de *la investigación.* México: Mc. Graw-Hill.

Pérez, G. y Díaz, M. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e* interrogantes *II. Técnicas y análisis de datos.* España: La Muralla.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Métodos de la* Investigación *Cualitativa.* México: Aljibe.

Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Morata.

UDEG. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*. Recuperado de: http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf

Sobre los autores

Xóchitl Verónica Méndez Guerra. Egresada del doctorado en investigación educativa de la Normal Superior de Ciudad Madero Tamaulipas. Diplomado y certificación en competencias docentes en el nivel medio superior. Profesora de Lengua Extranjera en la EPRL.

Diana Costilla López. Egresada del doctorado en sistemas y ambientes educativos de la udeg Virtual. Reconocimiento a perfil deseable prodep. Responsable del laboratorio de mini-robótica del culagos.

J. Efraín Márquez Montoya. Egresado de la maestría en educación en intervención de la práctica educativa del centro de estudios de posgrado. Diplomado y certificación en competencias docentes en el nivel medio superior. Profesor del área de matemáticas en la eprl.

Leticia Gutiérrez Mendoza. Egresada de la Maestría en Educación de la Sexualidad Humana por ceass. Diplomado y certificación en competencias docentes en el nivel medio superior. Profesora del área de Lengua y Literatura en la eprl.

Exploración sobre las prácticas docentes. Aprendizajes, comunicación y factores de riesgo, se terminó de imprimir en julio de 2018 en los talleres de Editorial Pandora SA de CV, Cañas 3657, La Nogalera, 44470, Guadalajara Jalisco.
El cuidado de edición fue de Amaya ediciones S de RL de CV, Enrique Díaz de León 514-2
informes@amayaediciones.mx